

## El *Anglo-eurocentrismo* en los currículos universitarios de filosofía: una revisión sistemática de literatura

### Anglo-Eurocentrism in University Philosophy Curricula: A Systematic Literature Review

Laura Patricia Bernal Ríos 

laura.bernal@ucaldas.edu.co  
Universidad de Caldas, Colombia



Artículo de reflexión derivado de investigación

Recepción: 2023/07/11 – Aprobación 2023/10/05

eISSN: 2145-8529

<https://doi.org/10.18273/revfil.v23n1-2024008>

**Resumen:** este artículo ofrece una revisión sistemática de los debates sobre el *anglo-eurocentrismo* en los currículos universitarios de filosofía, enfocándose en la necesidad de mayor *diversidad cultural*. A partir de la revisión de 52 estudios de la última década, se distinguen seis debates principales que develan las implicaciones del *anglo-eurocentrismo* en la filosofía académica: 1) reconocer el etnocentrismo anglo-eurocéntrico en la identidad disciplinaria de la filosofía, 2) tomarse en serio el multiculturalismo filosófico, 3) recurrir en todo o en parte a las filosofías comparadas, 4) buscar la diversidad mediante la filosofía intercultural, 5) girar la tuerca: de la normalización de la colonialidad filosófica a la interculturalidad nuestroamericana, y 6) incorporar las lecciones africanas contemporáneas para la diversificación del currículo filosófico. El artículo proporciona una guía orientativa de estos debates, resaltando las premisas y tesis en juego. Finalmente, se concluye con la sugerencia de repensar los currículos de los programas académicos de filosofía de las universidades colombianas al compás de la *Política de educación superior inclusiva e intercultural*.

**Palabras clave:** filosofía académica; currículo; anglo-eurocentrismo; occidentalismo.

---

**Sobre el artículo:** avance de la tesis doctoral "Injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía: anglo-eurocentrismo, sexismo, racismo y humanismo". Doctorado en Educación, Universidad de Caldas.

Departamento de Estudios Educativos, Unidad Formadora de Educadores, Universidad de Caldas. Correo electrónico: [laura.bernal@ucaldas.edu.co](mailto:laura.bernal@ucaldas.edu.co); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4038-2018>

**Forma de referenciar (APA):** Bernal Ríos, L. (2024). El *Anglo-eurocentrismo* en los currículos universitarios de filosofía: una revisión sistemática de literatura. *Revista Filosofía UIS*, 23(1), 158-197, <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n1-2024008>

**Abstract:** this article presents a systematic review of the debates concerning *Anglo-Eurocentrism* in university philosophy curricula, emphasizing the imperative for enhanced *cultural diversity*. Based on a review of 52 studies from the last decade, six primary debates emerge, elucidating the implications of *Anglo-Eurocentrism* in academic philosophy: 1) acknowledging Anglo-Eurocentric ethnocentrism in the disciplinary identity of philosophy; 2) earnestly engaging with philosophical multiculturalism; 3) turning wholly or partially to comparative philosophies; 4) seeking diversity via intercultural philosophy; 5) a paradigm shift: from the normalization of philosophical coloniality to Latin American interculturality; and 6) integrating contemporary African lessons for the diversification of the philosophical curriculum. The article furnishes a guiding overview of these debates, underscoring the key premises and theses in contention. In conclusion, it advocates for a reevaluation of the curricula of philosophy academic programs in Colombian universities, aligned with the Policy of Inclusive and Intercultural Higher Education.

**Keywords:** academic philosophy; curriculum; anglo-eurocentrism; occidentalism.

---

## 1. Introducción

Durante las últimas cuatro décadas ha surgido una mayor conciencia y sensibilidad sobre la importancia de la *diversidad cultural* en la educación en general y en el currículo en particular. Las contribuciones de Apple (1986, 1996 y 1997), Giroux (1981 y 1992), McLaren (1998), Tadeu da Silva (2001), Torres (1991 y 2011), Walsh (2012), Palermo (2014) y Paraskeva (2007, 2016, 2020 y 2022), han renovado la teoría curricular a partir de esta cuestión, al introducir y poner en primer plano conceptos como “hegemonía”, “ideología”, “reproducción cultural”, “multiculturalismo”, “interculturalidad”, “identidades culturales” y “decolonialidad”. Conceptos que subrayan la trascendencia de los “contenidos culturales” y la representación social en el *curriculum*.

En el contexto de los avances en los estudios curriculares, el caso de Colombia es paradigmático: A pesar de ser un país culturalmente diverso, con presencia de diferentes grupos étnicos y tradiciones culturales (los pueblos indígenas u originarios, las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras -NARP- y el pueblo Rrom), resulta paradójico notar que, el reconocimiento de la *diversidad cultural* no había sido considerado institucionalmente en el *ámbito curricular universitario* hasta el año 2013, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó sus *Lineamientos de la Política de educación superior inclusiva e intercultural*,

orientados a fomentar la inclusión cultural en el nivel superior del sistema educativo colombiano.

Esta política se caracteriza porque toma distancia de la *multiculturalidad* (que implica el simple dato de la coexistencia de diferentes culturas, sin necesidad de integración entre ellas), y en su lugar, se enfoca en la *interculturalidad*, en tanto promueve un diálogo crítico y recíproco entre las diversas culturas y los colectivos sociales que las representan. Dicho en otras palabras: se trata de generar nuevas perspectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se reconozca efectivamente la *diversidad cultural* en el currículo (MEN, 2013, p. 29). Desde entonces, las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas han asumido desafíos específicos para promover la inclusión cultural en todos sus programas académicos: “La flexibilización de reformas curriculares más acordes con el contexto estudiantil. La armonización de propuestas curriculares que propicien el diálogo de saberes que permita aceptar, comprender y valorar la diversidad e interculturalidad” (MEN, 2019, p. 108).

Esta problemática apareja un desafío de gran calado para la enseñanza universitaria de la filosofía, con énfasis en el ámbito *curricular*. En comparación con otras disciplinas humanísticas, la filosofía se caracteriza por presentar una notable deficiencia en cuanto a *diversidad cultural*. De acuerdo con Schepen (2017) resulta frecuente que el estudio de la filosofía se centre únicamente en la perspectiva filosófico-cultural de Occidente, sin reflexionar sobre la marcada tendencia *anglo-eurocéntrica* de los currículos, dando un categórico portazo a las tradiciones filosóficas extraeuropeas de África, India, China, América Latina, los pueblos originarios de los “Nortes y Sures Globales”, el mundo árabe y musulmán.

Buena parte de la respuesta al sesgo *anglo-eurocéntrico*, limita su enfoque a la comparación Oriente-Occidente y supone que las filosofías *Otras* pueden ser englobadas en un puñado de tradiciones no-occidentales. Gana fuerza el ampliar el marco de referencia geográfico hacia la distinción geopolítica “Nortes Globales” y “Sures Globales”. Esta distinción hace referencia a los lugares epistemológicos y no geográficos, que corresponden a las tradiciones filosóficas, étnica y culturalmente diferenciadas, que han sido víctimas históricas y testimoniales de lo que Santos (2019) reconoce como *epistemicidios* y Paraskeva (2020 y 2022) denomina *epistemicidios curriculares*, esto es, la promoción eugenésica de las formas de conocimiento occidentales:

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. Nuestra tarea –como educadores, investigadores, metodólogos, realmente preocupados por la justicia social– es abrir el canon de la matriz epistemológica de razonamiento Eurocéntrica Occidental Moderna. [...] El Eurocentrismo es el epistemicidio. [...] Es el refuerzo de lo que Al-Hamad llamaría “Occidentosis” severa. [...] No hace falta decir que no estoy reclamando aquí ninguna forma de “indigeneidad”, es decir, la “romantificación” de formas epistemológicas no-occidentales, no-eurocéntricas. No pretendo sustituir una formación despótica por otra, también autocrática. No estoy demonizando el legado epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno. No pretendo reemplazar el despotismo del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno por otro despotismo dirigido por un razonamiento epistemológico no-eurocéntrico. Tampoco estoy socavando los grandes logros del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno. Mi argumento es: (1) que tales grandes logros llegaron a un gran costo y mediante un genocidio despreciable, y (2) que tal razonamiento Eurocéntrico por sí solo es insuficiente para abordar nuestras necesidades sociales actuales. (Paraskeva, 2020, pp. 165-166)

En ese sentido, es poco común que en los departamentos de filosofía se reflexione sobre la centralidad puesta en currículos “monoculturales” o “etnocéntricos” enraizados en los “Nortes Globales” e indisociables del *anglo-eurocentrismo*, los cuales, por la fuerza de la inercia histórica y su compleja red de causas y efectos, han dejado por fuera (o en condición de subordinación o en inferioridad manifiesta) a los contenidos curriculares no-occidentales de los “Sures Globales”. Según Rosero (2021): “el canon y la tradición filosófica occidental siguen siendo la concepción dominante en el ámbito de la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior” (p. 97). Dado este panorama, se detecta la imperiosa necesidad de llevar a cabo un examen crítico del currículo. Este examen debe abarcar tanto los temas y enfoques que prevalecen en los contenidos curriculares, así como los contenidos culturales que se excluyen deliberadamente. Así pues, resulta necesario detenerse en la omisión de las tradiciones filosóficas no-occidentales, las cuales suelen ser prácticamente inexistentes o, en el peor de los casos, su ausencia es constitutiva de los currículos convencionales. Es tiempo de preguntarnos: ¿qué tradiciones filosóficas están ausentes? Y, más aún, ¿su omisión es, de hecho, una característica constitutiva de nuestros currículos?:

Todo parece indicar que en nuestro contexto, no interrogarse por lo “que se enseña”, tiene que ver con un hecho: lo que se enseña, es lo que debe ser enseñado. Afirmación que toma como criterio “la

obviedad” y “la aceptación sociocultural”, pues se asume que “lo dado por visto y sabido por todos”, no llama la atención y menos “da qué pensar”. Por ello, ante la pregunta ¿qué es lo que debe ser enseñado en filosofía?, la respuesta es: los contenidos que estructuran propuestas curriculares caracterizadas por el monoculturalismo y eurocentrismo, es decir, cuyos presupuestos y categorías se sitúan culturalmente en la tradición del pensamiento filosófico occidental. Dicho en otros términos, aquellos contenidos que fueron impuestos y aceptados sin reserva y por tanto, naturalizados como válidos y legítimos, cuando de fondo, se trataba de narrativas, conocimientos y pensamientos que en realidad legitimaban la colonialidad filosófica. Ahora bien, si partimos de considerar que los currículos suponen una selección de saberes, habría que decir que los currículos hegemónicamente monoculturales y eurocéntricos para la enseñanza de la filosofía en el contexto de América Latina y el Caribe, podrían ser llamados en términos generales, deliberadamente nulos o negados. (Rosero, 2020, p. 56)

Torres (2011) argumenta que las intervenciones curriculares inadecuadas, que propician la exclusión, son aquellas que ignoran la *diversidad cultural* y en las que se evidencian que existen silencios significativos en los contenidos culturales. En el caso particular de la filosofía, es patente la existencia de importantes omisiones en lo que respecta a las culturas no-occidentales. Torres describe este *modus operandi* como la táctica de las “culturas silenciadas” en el currículo: una estrategia utilizada en sistemas educativos que promueve un modelo de sociedad monocultural (con prioridad de una cultura) e ignoran las demás realidades culturales. Aunque pueda mencionarse en algunas ocasiones a los grupos culturales ignorados, su representación suele estar subordinada al imaginario del grupo hegemónico: “todo lo que no se identifique con la arbitrariedad cultural que la acción pedagógica impone queda excluido de manera automática, se niega su existencia” (Torres, 1991, p. 94).

Este abrebocas señala un creciente malestar en la disciplina filosófica y un subproducto en el ámbito curricular, el cual versa sobre aquello que apenas empieza a ser nombrado y todavía no ha alcanzado la potencia analítica para ser tomado del todo en serio. Se indica, *grosso modo*, un gran exceso y una serie deficitaria. El exceso consiste en la marcada centralidad de los currículos en una vertiente cultural compleja: la anglo-europea (la cual establece el marco de la filosofía en los “Nortes Globales”), lo cual va en detrimento de las filosofías *Otras*: todas las demás sin prosapia del canon filosófico anglo-europeo o aquellas que allí no resulten adheribles (filosofías de los “Sures Globales”).

Si bien este debate no es del todo nuevo, una parte del malestar sí lo es: las estrategias favorecidas por el *multiculturalismo* se revelan insuficientes para conjurar el problema del monoculturalismo en la disciplina. Es más, esas estrategias quizá favorecen una suerte de *apartheid* filosófico-cultural: se reconoce otras tradiciones para, luego, ser separadas de los contenidos curriculares centrales de los programas de filosofía. Ante el *malestar multiculturalista* emerge un comienzo de la justificación de la reciente apuesta por la educación intercultural y su empeño por apuntalar un conjunto de estrategias para la superación del sesgo *anglo-eurocéntrico* en los currículos de la filosofía universitaria.

¿Qué se puede comprender por *anglo-eurocentrismo* y por qué es puesto en debate como un sesgo que afectaría la diversidad cultural en los currículos universitarios de filosofía? ¿Cuáles son los principales debates transitados en la última década y cómo se asocian con el cambio del apalancamiento en la multiculturalidad hacia la interculturalidad? En esta investigación se delimitan esos debates para comenzar a responder estas cuestiones inaplazables.

## 2. Método

Adoptando las directrices propuestas por Petticrew y Roberts (2006) para las *revisiones sistemáticas de literatura*, se analizaron 52 estudios y se agruparon en seis debates principales de la última década, con el acento puesto en la *diversidad cultural* en la filosofía. Cada debate provee, de un modo progresivo, las piezas conceptuales y las estrategias que, tras avanzar en la escala de los debates, y hasta evaluar la integridad del conjunto, contribuyen a cristalizar la apuesta por una educación filosófica comprometida con la inclusión cultural. La revisión se estructuró a partir de un protocolo con criterios de inclusión y exclusión de estudios claramente definidos (tabla 1).

Tabla 1

*Protocolo de la revisión sistemática de literatura*

---

<b>Motores de búsqueda</b>	Scopus, Web of Science, Springer, JSTOR, Taylor & Francis y Google Scholar <sup>1</sup> .
----------------------------	---

---

<sup>1</sup> En el ámbito académico, las *revisiones sistemáticas* han mostrado históricamente una preferencia por dos principales bases de datos, Scopus y Web of Science (WOS). Esta elección se fundamenta en su extensa cobertura de literatura

<b>Ecuación de búsqueda (EB)</b>	<p>Campos de búsqueda: Títulos, resúmenes o palabras clave (TITLE-ABS-KEY).</p> <p>Adición de términos relacionados para capturar un espectro más amplio de literatura:</p> <p>EB = (TITLE-ABS-KEY (“academic philosophy” OR “philosophy education” OR “philosophy” OR “philosophical discipline” OR “philosophical studies”) AND TITLE-ABS-KEY (“anglo-eurocentrism” OR “eurocentrism” OR “anglocentrism” OR “occidentalism” OR “western-centered”) AND TITLE-ABS-KEY (“curriculum” OR “curricula” OR “program” OR “syllabus” OR “study plan” OR “academic content” OR “course content”)).</p>
<b>Criterios de inclusión y exclusión</b>	<p><b>Temporal:</b> 2012-2023.</p> <p><b>Lingüístico:</b> inglés y español.</p> <p><b>Formatos que predominan en la filosofía:</b> artículos y capítulos de libros.</p>
<b>Estrategia de análisis</b>	Principales debates en la producción investigativa.

Nota. Elaboración propia.

### 3. Debates sobre el *anglo-eurocentrismo* en los currículos universitarios de filosofía

#### 3.1 Debate 1. Reconocer el etnocentrismo anglo-eurocéntrico en la identidad disciplinaria de la filosofía

---

científica. No obstante, con el fin de contrarrestar la posible sobrerepresentación de referencias provenientes de los Nortes Globales y favorecer la inclusión de perspectivas más diversas, se ha expandido la selección de motores de búsqueda empleados en esta revisión. Esta ampliación incluye plataformas reconocidas como Springer, JSTOR, Taylor & Francis y Google Scholar. Es de especial relevancia mencionar que Google Scholar ofrece una cobertura que duplica la ofrecida por el tradicional duopolio de WOS y Scopus, contribuyendo a la mitigación del denominado “sesgo anglosajón”, al facilitar acceso a un espectro más amplio de publicaciones científicas (ver Delgado y Repiso, 2013). Además, se implementó un criterio lingüístico, centrado en publicaciones en inglés y español, con el objetivo de atenuar dicho sesgo. Si bien se reconoce el valor y la importancia de bases de datos regionales, especialmente de Latinoamérica, el alcance de este estudio requería una selección de fuentes que ofreciera una visión más global del tema investigado. Por tanto, la elección de los motores de búsqueda se orientó hacia un equilibrio entre calidad, representatividad y accesibilidad lingüística. Es importante aclarar que esta *revisión sistemática* no pretende ser una *revisión exhaustiva de todo lo publicado* sobre este tema.

A contracorriente, mientras las universidades contemporáneas se comprometen cada vez más con la *diversidad cultural*, muchos departamentos de filosofía siguen enjaulados en los confines anglo-eurocéntricos. La filosofía, como disciplina académica, parece oponer resistencia al cambio y se aferra firmemente a la enseñanza y el aprendizaje de la tradición occidental (Fontana, 2019). Como resultado, no se están formando capacidades docentes en las tradiciones no-occidentales. Esta situación transmite un mensaje a los estudiantes: la disciplina no existe por fuera de la tradición occidental y sus contenidos culturales son los únicos relevantes en la educación filosófica. Gordon (2019) sostiene que la “decadencia de la disciplina filosófica” se manifiesta en el “purismo cultural”, cuando el canon occidental se convierte en todo lo que los estudiantes necesitan aprender y lo que debe ser enseñado. Como ejemplo ilustrativo:

Eche un vistazo rápido a los requisitos obligatorios para los estudiantes de filosofía y, seguramente encontrará el requisito de historia de la filosofía, que generalmente tiene tres componentes: filosofía antigua, medieval y moderna, y todos estos cursos se imparten estricta y exclusivamente como occidentales, generalmente divididos en tres períodos históricos, que comienzan con los griegos presocráticos, luego pasan a la Edad Media y luego a los siglos XVI al XVIII, desde Descartes en adelante, como si la filosofía, pasando por alto el resto del mundo, solo hubiera comenzado con los antiguos griegos y de allí hubiese pasado directamente a los desarrollos filosóficos del mundo anglo-europeo. Esta es la historia que se nos ha enseñado a los filósofos dondequiera que nos eduquen en Occidente, independientemente de si el programa en sí tiene o no componentes adicionales no-occidentales (Rosenlee et al., 2020, pp. 629-630).

Para comprender esta deriva del sesgo *etnocéntrico*, es necesario clarificar el concepto de *etnicidad*. Comaroff y Comaroff (2011) explican que la noción de *etnicidad* abarca una subjetividad colectiva que ellos llaman “etnoepisteme”, la cual se encuentra en la intersección entre la “identidad” y la “cultura” de un grupo societal. Originalmente, el concepto de *etnicidad* se asociaba con una disposición existencial (un ser-en-el-mundo colectivo), en la cual la pertenencia a un grupo étnico es tan profunda que uno estaría dispuesto a dar la vida por ella.

En este sentido, Estermann (1998) explica cómo en el marco de las reivindicaciones étnicas, surge la cuestión de la existencia y legitimidad de las “filosofías regionales”, “contextuales”, “etno-filosofías” o “filosofías no-occidentales”. Todas estas buscan desafiar la concepción de que la filosofía es privilegio exclusivo de Occidente. Sin embargo, la filosofía académica “europeizada” separa, en un acto

de discriminación monocultural, lo que se considera “filosofía” de lo que descalifica como “etno-filosofía”, “cosmovisión”, “pensamiento mítico” o “pseudo-filosofía”. Dabashi (2013) plantea varias preguntas al respecto:

¿Qué hay de otros pensadores que operan fuera de esta ascendencia filosófica europea, ya sea que practiquen su pensamiento en los idiomas europeos que han heredado colonialmente o en sus propias lenguas maternas (en Asia, en África, en América Latina)? ¿Forman la constelación de pensadores del sur de Asia, ejemplificada por figuras como Ashis Nandy, Partha Chatterjee, Gayatri Spivak..., un núcleo de pensamiento que es consciente de sí mismo? ¿Merecería quizás esa constelación la palabra “pensamiento” de una manera que calificaría a uno de ellos al término de “filósofo”? ¿Son “pensadores del sur de Asia” o simplemente “pensadores”, como los pensadores europeos? ¿Por qué es que si Mozart estornuda es “música”, pero la música india más sofisticada es objeto de “etnomusicología”? ¿No es aplicable ese “etnos” también al pensamiento filosófico que practican los filósofos indios, de tal manera que su pensamiento es más objeto de trabajo de campo e investigación antropológica en Europa occidental y Norteamérica? Podemos dar la vuelta y mirar hacia África. ¿Qué hay de pensadores como Henry Odera Orika, Ngũgĩ wa Thiong’o, Achille Mbembe... Califican para el término “filósofo”, o es también “etnofilosofía”? ¿Por qué la filosofía europea es “filosofía”, pero la filosofía africana es etnofilosofía? Entonces la pregunta sigue siendo por qué no se le da la dignidad de “filosofía” y de dónde surge la curiosidad antropológica de la “etnofilosofía”. [Traducción propia] (Dabashi, 2013, párrs. 8-12)

Bernasconi (2002) sobresale por ser pionero en abordar los problemas de la *etnicidad* y el *etnocentrismo* en el contexto filosófico de los Nortes Globales<sup>2</sup>. Según el autor, el prejuicio etnocéntrico de la disciplina se debe al “monismo filosófico cultural”, donde una sola filosofía se toma como el estándar incuestionable para juzgar qué es o no es filosofía, y en el proceso se ignoran las voces alternativas, lo que resulta en un dogmatismo injustificado. Aunque otros autores han abordado el problema del *etnocentrismo*, antes o al mismo tiempo que Bernasconi, este destaca por exponer el descuido sistemático de las tradiciones filosóficas no-occidentales en

---

<sup>2</sup> En contraste, la “filosofía de la liberación”, surgida en Latinoamérica, ha ejercido un impacto trascendental y distintivo en esta materia desde la década de 1970 en los Nortes Globales. Aunque pensadores como Bernasconi han contribuido de manera significativa al cuestionamiento del *etnocentrismo* predominante en los Nortes Globales, la “filosofía de la liberación” ha llevado esta crítica aún más lejos. Esta corriente filosófica no solo propone una crítica contundente a las estructuras de poder y pensamiento existentes, sino que también presenta una alternativa, arraigada en las realidades, experiencias y aspiraciones específicas de las tradiciones filosóficas latinoamericanas.

los departamentos de filosofía de los Nortes Globales, lo que puede considerarse una crítica al *etnocentrismo* desde dentro del sistema. Davis (2017a) lo expone así:

Bernasconi señala que el dogma (que aún da forma en gran medida a nuestros departamentos de filosofía, currículos y programas de conferencias) de que la “filosofía propiamente dicha” comienza en la antigua Grecia y se desarrolló únicamente en la tradición occidental, fue en realidad formulado a finales del siglo XVIII, cuando reemplazó abruptamente el antiguo reconocimiento de que los griegos se basaron en fuentes egipcias y otras fuentes orientales y que se puede encontrar un pensamiento diferente, aunque reconociblemente filosófico en India, China y otros lugares. Esto es lo que él llama “la paradoja del provincianismo de la filosofía”. (Davis, 2017a, p. 121)

Aunque algunos programas académicos no cuentan con expertos en filosofía no-occidental y, por lo tanto, no incluyen su estudio, estos programas nunca manifiestan que solamente enseñan filosofía occidental (Bernasconi, 2017). En consecuencia, los estudiantes se gradúan creyendo que su disciplina no existe más allá de la tradición anglo-europea. Incluso si algunos programas incorporan una pequeña cantidad de filosofía no-occidental (que por lo general es desestimada como una especie de anécdota exótica), los estudiantes pueden terminar creyendo que la filosofía occidental es la “Filosofía”, que el pensamiento anglo-europeo es el “Pensamiento”, y todo lo demás es, como decía Levinas: “baile”. En suma, si el sesgo del *etnocentrismo* anglo-eurocéntrico no estaba presente en el estudiante al inicio de su educación filosófica, al final se habrá convertido en un ferviente defensor.

Bruya (2015 y 2017) sostiene que, aunque algunos departamentos profesen reconocer la importancia de enseñar filosofía no-occidental, han encontrado formas de evitar la contratación de expertos en filosofías no-occidentales a tiempo completo, recurriendo a la contratación de profesores visitantes. ¿Por qué molestarse en explorar otras culturas? ¿Quién necesita un especialista en filosofías exóticas de todos modos? Ciertamente, no aquellos que promueven el *etnocentrismo* y se sienten cómodos en su burbuja *anglo-eurocéntrica* (Davis, 2017b). Según Kirloskar (2019), los departamentos que integran *Otras filosofías* en sus planes de estudio, suelen añadir “adjetivos descriptivos” o “etiquetas de especificación cultural” en los nombres de sus cursos, para destacar las raíces étnicas de cada tradición (p. ej. “pensamiento asiático”, “pensamiento latinoamericano”). Esta práctica contrasta con la “vieja guardia” anglo-europea, la única filosofía exenta de este requisito:

Tomemos como ejemplo una clase de introducción a la filosofía.  
Cuando pregunto: “¿Puedes nombrar algunos filósofos?”, surgen las

respuestas habituales. Cuando pregunto: “¿Puedes nombrar a un filósofo afroamericano, latinoamericano, mujer o chino?”, suele haber silencio. ¿Por qué? Tenemos un currículo principalmente eurocéntrico que ha existido en las Américas durante al menos quinientos años desde el trasplante de la primera universidad medieval occidentalizada en el Caribe en el siglo XVI a través del proceso de colonización española. Una epistemología eurocéntrica continúa dominando las escuelas a nivel primario, secundario y universitario, no solo en los EE. UU. sino en todo el mundo. Debido a que este tipo de universidad es predominante a nivel mundial, no es una universidad occidental sino una universidad *occidentalizada*. Al final de la clase, les doy una tarea. Les pido que vayan a internet. Vayan al sitio web de *Barnes and Noble*. Busquen libros de introducción a la filosofía. Revisen la tabla de contenido de cinco de esos libros. Vuelvan y me digan qué es la filosofía, sus ramas e historia, basados en sus hallazgos. Vuelven e identifican muchas de las ramas de la filosofía y hablamos sobre ellas. Luego, cuando la clase discute la historia de la filosofía, pongo sus hallazgos en el pizarrón y, como puede esperarse, identifican la narrativa de la historia de la filosofía (Antigua, Medieval, Renacimiento (a veces), Moderna, Siglos XIX y XX y Contemporánea) repleta de hombres blancos occidentales. El mantenimiento del canon requiere mecanismos institucionales: la producción de libros, conferencias, profesores, aulas, que operan a través del espacio y el tiempo como procedimientos normales. (Meighoo et al., 2023, p. 138)

Locke y Peña (2021a y 2021b) argumentan que esta identidad disciplinaria, monocultural y etnocéntrica, se ha edificado a lo largo de los dos últimos siglos. Aunque esta percepción se ha generalizado en numerosos departamentos de filosofía alrededor del mundo, emerge con las historiografías filosóficas en el siglo XVIII. De hecho, previo a esta época, las historiografías reconocían el mérito de contribuciones procedentes de diversas tradiciones culturales. Algunos historiadores incluso defendían que los orígenes de la filosofía se situaban en Oriente, desafiando la idea de que su cuna fue exclusivamente europea. Estas visiones pluralistas de la historia de la filosofía, que celebraban sus fuentes no-occidentales, fueron suplantadas por la identidad disciplinaria forjada en las historiografías de los últimos 200 años. Después, se volvió particularmente difícil ver la historia de la filosofía a través de lentes no anglo-eurocéntricos.

La narrativa historiográfica mencionada se ha arraigado de tal manera en la autocomprensión de la cultura profesional que ha contribuido a la creación de una identidad disciplinaria específica, que induce la creencia errónea de que la filosofía es irrevocablemente anglo-europea. Esta identidad se ha convertido en norma aceptada por los miembros de la profesión, hasta el punto de que para muchos el

término “filosofía occidental” es redundante, por una sencilla razón: no hay *Otras filosofías*. Los miembros de la profesión, hemos arraigado esta identidad de tal manera que rara vez la cuestionamos, a pesar de que se manifiesta en todas las facetas de la misma. Se evidencia en las prácticas pedagógicas, la estructura de los planes de estudio, los tópicos discutidos en conferencias, la elección de expertos para congresos, las áreas de especialización favorecidas en convocatorias y procesos de contratación e incluso en la selección de quienes son contratados:

- 1) En la presentación del currículo filosófico estándar, que normalmente comienza con los presocráticos (Tales, Parménides, Heráclito) y la primera cohorte de filósofos griegos (Sócrates, Platón, Aristóteles), pero rara vez, si es que alguna vez, con la mirada de filósofos no-occidentales, figuras que les precedieron o fueron contemporáneas a ellos. 2) En la eliminación de influencias no europeas en el pensamiento filosófico occidental, creando la falsa impresión de que los filósofos griegos, helenísticos, medievales, renacentistas, modernos y pos-illustrados nunca se beneficiaron de fuentes, ideas o interlocutores no europeos. 3) En el blanqueamiento de ciertas figuras en el canon occidental. 4) En los patrones de contratación académica que reinscriben la primacía de los pensadores occidentales. 5) En la composición de los departamentos de filosofía, donde se garantiza que los estudiantes encontrarán una gran cantidad de expertos en escuelas filosóficas y períodos históricos de la filosofía occidental, pero no se les garantiza encontrar profesores capacitados para enseñar cursos o dirigir disertaciones sobre filosofía no-occidental. 6) En la gama limitada de tradiciones filosóficas abordadas por los artículos publicados en las principales revistas de filosofía. 7) En las áreas de especialización reflejadas en el trabajo de los funcionarios electos de las organizaciones profesionales, los ocupantes de cátedras y otros en posiciones de influencia disciplinaria. 8) En la oscilación de la profesión entre la vergüenza de admitir nuestra estrechez disciplinaria y su animosidad a veces feroz hacia las tradiciones filosóficas no occidentales. (Locke y Peña, 2021a, pp. 149-150)

Este debate explora lo que significaría “extirpar” dicha identidad desde el llamado a diversificar curricularmente la disciplina. Algunos autores sostienen que la educación etnocéntrica que reciben actualmente los estudiantes amenaza: “la supervivencia misma de la filosofía como disciplina académica” (Van Norden, 2017, p. 8). Se argumenta que el futuro de la disciplina solo se puede asegurar a través de currículos culturalmente pertinentes e inclusivos, que preparen a los estudiantes como ciudadanos de sociedades pluralistas, lo cual implica que, en lugar de tolerar pasivamente la *diversidad cultural* (una aceptación a regañadientes de la alteridad cultural), se comprometan en respetar las diferencias culturales: “El respeto, a

diferencia de la mera tolerancia, requiere cierto conocimiento de la otra cultura; uno no puede respetar lo que no conoce en absoluto" (Bruya, 2015, p. 387).

Lo que está en juego es el reconocimiento de un hecho del mundo consistente en que la disciplina filosófica ha sido edificada a partir de los cimientos de un excesivo *etnocentrismo anglo-eurocéntrico*. La identidad disciplinaria, así disponible, es proclive a invalidar como no filosóficos los logros intelectuales "no-occidentales" o, inclusive, desconocerlos al apropiárselos. En el mejor de los casos, tras aceptar la necesidad de la diversificación curricular, se relega a un segundo y hasta un tercer plano a las filosofías no-occidentales como subproductos exóticos o curiosidades de culturas y etnos incapaces de genuina filosofía, visto al crisol del sesgo etnocéntrico *anglo-europeo*. Este sigue siendo el peldaño inaugural del debate en general: se discute la capacidad de filosofía por las culturas no-occidentales y, en un segundo momento, se abriría la puerta de acceso a la discusión en torno a las bondades de incorporar, o no, lo no-occidental en la disciplina.

### 3.2 Debate 2. Tomarse en serio el multiculturalismo filosófico

Este es un segundo escalón en el debate general: tras aceptar la capacidad de filosofía por las culturas "no-occidentales" y, a su vez, reconocer el carácter etnocéntrico de corte *anglo-europeo* en la disciplina, ahora se discute cuál debe ser el lugar de los contenidos culturales "no-occidentales", respecto a lo *anglo-europeo*, en los currículos. En el campo de la filosofía, el *debate multicultural* fue reposicionado por un artículo de *The New York Times* titulado "Si la filosofía no se diversifica, llámémosla como realmente es". Allí, Garfield y Van Norden (2016) denuncian el desprecio reflejado en los departamentos de filosofía hacia lo "extra-anglo-europeo":

La gran mayoría de los departamentos de filosofía en los Estados Unidos ofrecen cursos únicamente sobre filosofía derivada de Europa y del mundo de habla inglesa. La situación actual es difícil de justificar moral, política, epistémica o como buena práctica educativa. Pedimos a aquellos que sinceramente creen que tiene sentido organizar nuestra disciplina completamente en torno a figuras y textos europeos y americanos que persigan esta agenda con honestidad y franqueza. Por tanto, sugerimos que cualquier departamento que ofrezca regularmente cursos solo sobre filosofía occidental se rebautice como "Departamento de Filosofía Europea y Americana". Este simple cambio haría que el dominio y la misión de estos departamentos sean claros y señalaría sus verdaderos compromisos intelectuales. Algunos de nuestros colegas defienden esta orientación argumentando que la filosofía no europea solo debe estudiarse en departamentos de

“estudios regionales”, como Estudios Asiáticos, Estudios Africanos o Estudios Latinoamericanos. Pedimos que aquellos que sostengan esta opinión sean coherentes y ubiquen sus propios departamentos en “estudios regionales”, en este caso, Estudios Filosóficos Angloeuropeos. Por supuesto, creemos que renombrar los departamentos no sería ni de lejos tan valioso como ampliar el currículo filosófico y conservar el nombre de “filosofía”. (Garfield y Van Norden, 2016)

Van Norden (2017) continúa el *debate* en torno a la cobertura de las “filosofías que se enseñan con menos frecuencia” (LCTP por sus siglas en inglés: *Less Commonly Taught Philosophy*). El autor revisa los dos principales argumentos contra la *filosofía multicultural*:

- 1) *El argumento de la calidad*: las tradiciones filosóficas no-occidentales deben ser descartadas porque “no son tan buenas como las anglo-europeas”. Argumento que se basa en el desconocimiento de las mismas. Cuando se afirma que las filosofías no-occidentales no son realmente filosofía o al menos no son buena filosofía, nunca es porque se hayan estudiado rigurosamente y se tenga una opinión informada. ¿Puede el lector pensar en algún crítico de las LCTP que realmente haya estudiado de manera concienzuda la LCTP que rechaza?
- 2) *El argumento del etnocentrismo esencialista anglo-europeo*: la esencia de la “filosofía” es ser un artefacto cultural europeo que no existía en ningún otro lugar antes de ser exportado internacionalmente. La defensa de la prosapia occidental de la disciplina cuyo linaje provoca confusión entre el origen de la filosofía occidental con el origen de la filosofía en el ámbito global, y encubre que tiene tantos orígenes como tradiciones filosóficas existen.

Aunque esta recomposición del *debate multicultural* empuja hacia la conclusión de incorporar en los currículos las LCTP, Van Norden (2017 y 2019) no deja claro cómo proceder en la composición curricular. En esta senda orientativa, Davis (2019) reflexiona sobre el diseño curricular. Si bien algunos departamentos de filosofía incluyen las LCTP en sus currículos, lo hacen desde el ofrecimiento de cursos electivos considerados de “bajo riesgo” por su estructura opcional, que pueden ser ignorados sin problema, no representan una prioridad curricular, ni son requisitos obligatorios en los planes de estudio; a diferencia de los “cursos de alto riesgo” o las apuestas estructuradas por una transformación radical en el currículo. Kim (2019) sugiere diferentes grados de incorporación de las LCTP, en orden ascendente de rigurosidad:

- 1) La más fácil: crear un requisito obligatorio de cualquier LCTP en el plan de estudios (p. ej. un curso sobre grandes figuras de la filosofía latinoamericana). Esto es, incluir cualquier cosa que se asemeje a las LCTP, de manera que los estudiantes tomen, al menos, un curso en una tradición no-occidental.
- 2) Crear como requisito obligatorio un seminario comparativo en un área dominante de la disciplina. Esta idea se basa en una combinación de LCTP con un área convencional en la formación filosófica (p. ej. un seminario comparativo de lógica aristotélica y budista).
- 3) Aumentar la cantidad de requisitos obligatorios en seminarios comparativos.
- 4) Requerir como obligatorio que las “áreas fundamentales” o “problemas fundamentales” tengan un abordaje comparativo (p. ej. filosofía política comparada o ética comparada).
- 5) Crear como requisito obligatorio una “historia multicultural de la filosofía”. Una historia de la filosofía que honre las LCTP y el mandato multicultural, en lugar de privilegiar la historia *anglo-eurocéntrica* que se nos ha transmitido dondequiera que nos formemos y que la mayoría absorbemos y replicamos en las aulas.

Cuesta imaginar cómo implementar de manera profunda las LCTP en los currículos universitarios de filosofía, en especial, porque cada diseño curricular depende de su contexto. Rosenlee (2019) señala que el problema va más allá de contratar expertos en tradiciones no-occidentales o agregar más cursos de LCTP en los currículos. El problema es metodológico y estructural. Es hora de que los cultores de la filosofía revisemos críticamente lo que nos han enseñado y lo que estamos enseñando:

La afirmación de que la filosofía es específicamente de origen occidental puede sonar intuitivamente correcta para muchos. Incluso en el pequeño puñado de programas que tienen componentes no-occidentales, la filosofía no-occidental ha sido más tolerada que celebrada por derecho propio; es casi como un hijo adoptado esperando ser aceptado en una familia disfuncional cuyos miembros constantemente discuten entre sí sobre quiénes son, qué hacen o qué cuenta como un asunto familiar. Pero al mismo tiempo, se excluye resueltamente como uno de aquellos que no tienen ninguna semejanza familiar que le permitiría entrar en el mundo de la filosofía. El día de la verdad para la filosofía es ahora; no es solo que necesitemos reconocer el valor de otras formas de pensamiento que caen fuera de nuestra similitud familiar al adoptar hijos que más o menos pueden encajar en nuestra noción preconcebida de lo que un filósofo debería hacer. (Rosenlee, 2019, p. 627)

Para Janik (2019) el pedido de Garfield y Van Norden (2016) de llamar a los “Departamentos de Filosofía Europea y Americana” por su verdadero nombre, si acaso no adoptan un enfoque multicultural, podría no ser una idea tan absurda si la filosofía no fuera tan conservadora, con una identidad disciplinaria tan institucionalizada. Cambiar la normalización del *anglo-eurocentrismo* significaría el primer paso en el camino hacia una filosofía más inclusiva, diversa y socialmente justa. El camino para salir de la cueva del *etnocentrismo anglo-eurocéntrico* todavía es largo y está lleno de escollos:

Hay formas de lidiar con esto. La más fácil sería renombrar el departamento como “Instituto de Filosofía Occidental” y agregar especificaciones regionales a los títulos de los cursos. Esta sería una opción sin costo y honorable. Incluso puede ser un ingrediente necesario para que los filósofos occidentales hablen con autoridad, cuando Europa como centro del mundo se ha convertido en un fantasma. Como señala Dabashi, Europa todavía “tiene mucho que enseñar al mundo, pero ahora en un terreno de juego mucho más nivelado y democrático, donde su filosofía es la filosofía europea, no la “Filosofía”. (Defoort, 2017, p. 1064)

Con Ganeri (2016 y 2018) se pueden sintetizar las premisas de este debate. Se da por sentado que la filosofía está entrando en una nueva era definida por una mayor apreciación de las filosofías del mundo, el pluralismo filosófico, una nueva cartografía de la disciplina y la creciente preocupación por la diversificación curricular. En esta nueva era “multicultural” se procura dejar atrás el modo de producción del conocimiento centro-periferia y a la tradición anglo-europea como la única socia obligatoria de conversación o punto de comparación entre filosofías. Así pues, se desmantela el sesgo *etnocéntrico anglo-europeo* y, en este tránsito, su modelo pasa a ser considerado como un participante no privilegiado en el diálogo filosófico mundial. Los currículos de filosofía deben incorporar este hecho del mundo por sus bondades, apreciadas a la luz del reconocimiento filosófico de la *diversidad cultural*.

Por otra parte, si en los currículos no se patrocina y desata la materialización de este propósito “multicultural”, esto debe ser reconocido de un modo expreso como acto de honestidad intelectual y responsabilidad social. De aquí se explica la sugerencia de los cambios de nombres en los departamentos e institutos de filosofía, haciendo alusión a su objeto (p. ej. pensamiento anglo-europeo, africano, latinoamericano) o su delimitación geográfica, de tradiciones filosóficas nacionales (p. ej. filosofía estadounidense, filosofía china y así sucesivamente) o de tradiciones específicas (p. ej. filosofía analítica y continental). Esta estrategia puede ser

considerada como una reacción casi agónica ante el fracaso de la coexistencia o inclusión de otras tradiciones filosóficas en el currículo, en línea directa con aquello asociado al “malestar multiculturalista” e inflama el tercer debate con un nuevo aliento.

### 3.3 Debate 3. Recurrir en todo o en parte a las filosofías comparadas

Se planteó que la reedición del debate sobre el *multiculturalismo filosófico* introduce un gesto crucial que coincidiría con el ofrecimiento de dos alternativas: o se materializa la *diversidad cultural* o se hace el reconocimiento de que se claudica por ser esta una ambición irrealizable. Las alternativas basculan en la trayectoria de la inclusión de la *diversidad cultural* y la separación institucional entre la filosofía anglo-europea, estadounidense y así sucesivamente. En este movimiento pendular gana sentido el recurrir en todo o en parte a las *filosofías comparadas* como una suerte de estrategias metodológicas que, en su conjunto, permitirían el despliegue de la inclusión por agregación (el integrar en el currículo todos los elementos y/o conjuntos culturales a ser abordados) o el de la separación (el delimitar en el currículo cada uno de los elementos y conjuntos culturales para, luego, desagregar y brindar tratamiento analítico y comprensivo separado). En este orden de ideas, la nueva fuerza impresa al *debate multicultural* contribuye al relanzamiento de la apuesta de valerse, en todo o en parte, de las *filosofías comparadas*.

El hito fundacional de las *filosofías comparadas* fue la *First East-West Philosophers Conference*, una conferencia histórica que se llevó a cabo en la Universidad de Hawai en 1939. Si bien las *filosofías comparadas* empezaron a pensar en la inclusión de tradiciones filosóficas históricamente desestimadas en el currículo; como el nombre de la conferencia lo indica, desde sus inicios se vieron comprometidas con la yuxtaposición Oriente-Occidente, en la medida en que se enfocaron en las tradiciones asiáticas, a saber, las filosofías hindú, budista y china. Se trata, básicamente, del método comparativo, que establece semejanzas o diferencias de las tradiciones occidentales “con” las tradiciones orientales (Soldatenko, 2015 y 2022). Ocho décadas después de su génesis es lícito indagar: ¿Por qué las *filosofías comparadas* no han logrado diversificar significativamente los currículos de la disciplina?

Para Silius (2020) esto se debe a que las *filosofías comparadas* se han basado en los mismos enfoques que hicieron que la filosofía fuera *anglo-eurocéntrica*. Específicamente, se han formado sobre la base de la “historia occidental de la filosofía” como el principal modo de enseñanza, aprendizaje e investigación de la disciplina. Mientras la versión *anglo-eurocéntrica* de la historiografía sea, el eje en

torno al cual se estructuran los currículos y la vara de medir las *filosofías comparadas*, la filosofía académica conserva su sesgo etnocéntrico. Esto deja a las *filosofías comparadas* enredadas en el marco histórico de la filosofía occidental y no permite que desafíen radicalmente la actual orientación de los currículos. Los esfuerzos comparativos se moverían dentro del *anglo-eurocentrismo* (Silva, 2018 y 2019). Si el análisis de Silius es correcto, se deduce que la diversificación de la disciplina se vería facilitada por un alejamiento de la versión *anglo-eurocéntrica* de la “historia de la filosofía” y el relajamiento del abordaje de todas las filosofías a la luz de la lógica de sentido, lenguajes y modelos del canon anglo-eurocéntrico.

Aunque es innegable el valor de las *filosofías comparadas* en sus primeros esfuerzos por diversificar el currículo, estas parecen repetir el error occidental de suponer que solo las filosofías asiáticas representaban todo el pensamiento no-occidental. Es decir, que, al restringir su enfoque a la comparación Oriente-Occidente, hay una flagrante ausencia de las tradiciones filosóficas no-orientales (Rošker, 2020). Se podría afirmar que las *filosofías comparadas* no han logrado, hasta ahora, diversificar los currículos, porque deben expandir su marco de referencia desde la orientación geográfica Oriente-Occidente a la distinción geopolítica “Nortes Globales” y “Sures Globales”, para enfatizar la asimetría epistémica.

Resulta claro que en la actualidad se habla de *filosofías comparadas* en lugar de *filosofía comparada*, porque se reconoce la existencia de tantas tradiciones filosóficas como tradiciones culturales hay en el mundo. Aunque el plural enfatiza la *diversidad cultural*, las *filosofías comparadas* se pueden haber encajonado en la comparación sistemática de ideas, conceptos, teorías y métodos de la filosofía asiática en relación con las filosofías occidentales de cuño anglo-eurocéntricas (p. ej. ¿Cuál es la diferencia entre los textos canónicos occidentales y los chinos?). Esto significaría la idea de que los departamentos de filosofía ofrezcan cursos o seminarios de las tradiciones filosóficas Oriente-Occidente, puestas en una yuxtaposición *comparativa* para exponer sus contrastes en clave de la filosofía dominante (Seltzer, 2018).

Entre los principales obstáculos que deben encarar las *filosofías comparadas* vistas desde este efecto imprevisto es que si la cultura A se *compara* con la cultura B, C, D... resulta imprescindible igualar los términos comparativos; en la práctica, se decide qué, cómo, por qué y para qué puede o debe ser comparado desde la cultura A, en detrimento de la potencia filosófica de las demás culturas, las cuales serán relegadas de antemano. Lo que estaría en juego es que la empresa de “la comparación” podría estar injustamente sesgada a favor de la cultura filosófica dominante, en cuanto que, si bien se enuncia a las demás culturas, las reglas de juego

de la comparación para tal reconocimiento serían establecidas a partir de las lógicas, lenguajes, modelos y sentidos de la comparación desde lo que importa a la filosofía anglo-europea. Esta insatisfacción ante un reconocimiento sesgado contribuye al fenómeno del “malestar multiculturalista” (en la base del segundo debate) e instala la necesidad de explorar alternativas para el logro de la *diversidad cultural*.

### 3.4 Debate 4. Buscar la diversidad mediante la filosofía intercultural

¿Y si acaso la materialización de la *diversidad cultural* en los currículos se concibe a partir de lo *inter* en lugar de lo *multi*? ¿Esto es lo que exige un genuino entendimiento del imperativo de la *diversidad cultural*? Estas preguntas ponen en la palestra la posibilidad de edificar la filosofía a partir de la interacción entre diversas tradiciones culturales. ¿Se puede favorecer la articulación de los filamentos de las filosofías locales y regionales en los encuentros interculturales sin que ello redunde en “coexistencias” sesgadas, tales como las resultantes de la implementación de estrategias de la comparación multicultural? En este debate, en el cual se intenta posicionar el remedio de la *filosofía intercultural*, se insiste en la necesidad de recomponer los términos definicionales de la discusión sobre la *diversidad cultural* por medio de estrategias de diálogo y polílogo en los encuentros interculturales y se insta a visitar los resultados de esas reconfiguraciones en los currículos.

El “movimiento internacional de la filosofía intercultural” se conformó en Alemania entre 1991 y 1995 con la *Sociedad de Filosofía Intercultural*. En su sentido más estricto, tiene como propuesta la reconfiguración de la filosofía y se articula en torno al debate sobre los problemas del *monoculturalismo* y el *anglo-eurocentrismo*. Uno de los pioneros del *debate intercultural* es el filósofo alemán Heinz Kimmerle quien, desde los años 80s, centró su investigación en reformar los currículos *anglo-eurocéntricos* y en el reconocimiento de la igualdad epistémica de las contribuciones de las tradiciones no-occidentales. Kimmerle sentenció: “en el mundo de hoy la filosofía será intercultural o no será más que una actividad académica sin relevancia social” (Kimmerle, 1994, p. 131). En un nivel más profundo que el de la simple “yuxtaposición comparativa” de orden multicultural, donde se toma a la alteridad cultural como algo exótico o un complemento de la “verdadera filosofía”, la *filosofía intercultural* apuntó hacia la *justicia epistémica* mucho antes de que se acuñase este concepto. Lo que revela que, aunque Kimmerle no nombra explícitamente a las *(in)justicias epistémicas*, el *debate intercultural* anticipó la centralidad de este concepto, prestando la misma atención a las contribuciones de las filosofías del mundo en un “diálogo epistémicamente justo” (Schepen, 2022).

Kimmerle fue al núcleo duro del método del “diálogo” como el más adecuado para el despliegue de la *filosofía intercultural* y argumentó que el proceso de comprensión filosófica intercultural comienza con la “escucha” de lo que las otras culturas tienen por decir. Destaca tres fases para la comprensión intercultural: En la primera se debe reflexionar sobre los prejuicios negativos que se tienen de las filosofías de otras culturas con las que se desea dialogar. En la segunda, se debe estudiar los textos de la cultura que se desea entender y sostener “diálogos” con filósofos locales para comprender el contexto en el que se desarrollan las ideas. En la tercera fase se reflexiona sobre cómo estos diálogos han influido en la comprensión de la tradición filosófica propia.

Kimmerle acentúa la importancia de la “inmersión” en la “otra” cultura con el objetivo de comprender su filosofía; aunque no necesariamente esto requiera una experiencia de inmersión de carácter etnográfico o *in situ*. En el proceso de “escucha” intercultural es importante tener en cuenta las experiencias multisensoriales, la comunicación no verbal, el lenguaje corporal y los silencios, ya que el diálogo debe comenzar con la capacidad de estar en silencio para escuchar al *Otro* y comprender que un diálogo es mucho más que palabras. Así mismo, resulta imperioso reconocer las tradiciones orales de la cultura en interlocución. Así, el método del “diálogo intercultural” es lo que finalmente diferencia a este enfoque de las *filosofías comparadas*, con la generación de una mayor conciencia de la riqueza de la *diversidad cultural*. En los *diálogos intraculturales* que se dan dentro de la tradición occidental, las *otras tradiciones* seguirán siendo “diferentes”, ya que Occidente es el centro a partir del cual se determina la ubicación de los interlocutores en el diálogo. La moderación de este hecho es la piedra de toque de la propuesta, por cuanto, en los *diálogos interculturales*, las filosofías de todas las culturas son equivalentes en rango epistémico, pero son diferentes en estilo, formas y contenidos (Schepen y Granness, 2019).

A la luz del planteo de Kimmerle, el incluir otras tradiciones filosóficas en el currículo conllevaría un estilo diferente de educación filosófica. Para Schepen (2017) las aulas de filosofía se pueden convertir en espacios de encuentro, colaboración y reconocimiento, a saber: 1) *de encuentro* entre culturas (p. ej. En la Universidad de Lagos se puede elegir entre “filosofía africana antigua”, “filosofía asiática antigua” y “filosofía occidental antigua”. 2) *de colaboración* con la igual valoración de las potencialidades y contribuciones de las filosofías de todas las culturas, cuyo efecto inmediato es apoyar a enfrentar los desafíos globales (p. ej. los problemas que enfrentan las sociedades futuras). Y 3) *de reconocimiento* de diversas tradiciones filosóficas y culturales (p. ej. ¿cómo se sentirían las personas de origen no-occidental al descubrir que ellos y sus culturas no son reconocidos en la filosofía occidental?).

Las tradiciones filosóficas representan diferentes manifestaciones de la disciplina y, en esta cuerda, ninguna es superior o inferior a las demás. Para Ojah y Chimakonam (2019) este enfoque permite que las diversas filosofías trasciendan sus propias tradiciones culturales y se “escuchen” entre ellas, con el propósito de procurar encuentros bajo el supuesto consistente en que ninguna filosofía es *philosophia perennis*. Los entusiastas de la *filosofía intercultural* distinguen dos métodos: 1) el “diálogo” promovido por Kimmerle y 2) el “polílogo” creado por Wimmer: un diálogo que involucra a más de dos perspectivas filosóficas. Chimakonam y Ekor (2022) asumen que en la *filosofía intercultural* se encuentra la base de la “integración social”, mediante mecanismos eficaces para la proscripción del racismo, la xenofobia y la segregación étnica.

En la matriz del debate de la *filosofía intercultural* se enroca la tesis consistente en que ninguna filosofía puede ser concebida como el estándar universal en la disciplina. La filosofía occidental de cuño anglo-eurocéntrico sería el resultado de múltiples diálogos intraculturales; si acaso se le tiene como superadora del monoculturalismo. Se enfatiza la reconceptualización del canon a partir de las estrategias diálogo y polílogo, cuya implementación redundaría en genuinos escenarios de escucha y conversación intercultural. De allí el alcance del *leitmotiv*: “la filosofía será intercultural o no será”. No obstante, este gran esfuerzo por la reconceptualización de los términos del debate y el ofrecimiento de mecanismos alternativos para el logro de la *diversidad cultural* en la disciplina puede ser ofuscado por el lastre occidentalocéntrico de sus gestores y el hincapié en lo procesual, representado en la iteración del procedimiento del diálogo y polílogo como estrategias de raigambre occidental para hacer frente a aquello que no cabe dentro de sus matrices culturales. Parece persistir un malestar: la ausencia de voz de los protagonistas históricamente menoscabados, el borramiento de sus perspectivas culturales en el establecimiento de un diálogo igualitario entre las filosofías interlocutoras.

### **3.5 Debate 5. Girar la tuerca: de la normalización de la colonialidad filosófica a la interculturalidad nuestroamericana**

Dado que los resultados de las estrategias occidentales para el logro de la *diversidad cultural* no han sido convincentes y, de hecho, parecen haber contribuido a la generación de efectos contrarios al pretendido sobre las culturas no-occidentales (v. gr. invisibilidad, epistemicidio, subordinación, colonialismo, injusticia epistémica, borramiento, blanqueamiento y así sucesivamente), se está erigiendo con fuerza el imperativo epistémico de tomarse en serio el pensamiento de las víctimas históricas

del silenciamiento y desposesión de sus filosofías. Esta inversión del papel protagónico en la narración, la estructuración de los espacios lógicos, los marcos de referencia, la invención de pensamiento culturalmente pertinente, y contextualmente apropiado, y los mundos y sentidos enraizados en filosofías *Otras* efectivamente existentes, posibles y pensables, son los materiales propios de los debates 5 y 6.

La vertiente “nuestroamericana” de la *filosofía intercultural* se distingue del “movimiento internacional de la filosofía intercultural”, al estar enraizada en la *diversidad cultural* latinoamericana y en el debate sobre la “justicia curricular” que propone una revisitación a los currículos filosóficos desde las asimetrías epistémicas en la historiografía de la disciplina:

Se trata de subsanar las exclusiones y ausencias a las que lleva sistemáticamente una historiografía que tiene su eje de documentación de la historia de la filosofía en un canon establecido con base en nombres y obras de Europa y Norteamérica. Por eso no basta con una simple ampliación del canon consagrado, “afiliando” a autores que parecen cumplir con las reglas canónicas establecidas, sino que aquello que entiende la filosofía intercultural latinoamericana por ese *subsanar las exclusiones y ausencias* es poner sobre pilares plurales la historia de la filosofía. (Fornet, 2021, p. 41)

Fornet (2021) apuesta por una “historia de la filosofía intercultural en América Latina”, rastreando sus orígenes en los primeros cursos y congresos sobre *filosofía intercultural* en las universidades latinoamericanas en la década de 1990, cuando los representantes y los debates fundacionales de la “filosofía latinoamericana de la liberación”<sup>3</sup> entran en contacto con el “movimiento internacional de la filosofía

---

<sup>3</sup> Los debates fundacionales de la filosofía latinoamericana: el historicismo y el liberacionismo (Castro-Gómez, 2011). El historicismo, puede rastrearse en la “historia de las ideas” difundida por el mexicano Leopoldo Zea en los años 50 y 70 del s. XX. Y el liberacionismo, que emerge en los años 70 en Perú con Augusto Salazar Bondy, en Colombia con Orlando Fals Borda y en Argentina con Enrique Dussel. Subsumidas ambas tradiciones bajo la etiqueta de “filosofía latinoamericana de la liberación”. Dussel (1975, 1994, 2000, 2006, 2007, 2009 y 2015) es considerado el mayor representante de la “filosofía de la liberación”, su cocreador y mayor exponente hasta su muerte en noviembre de 2023. Según Dussel, el sistema cultural dominante ha reproducido una filosofía acrítica y cómplice de las políticas coloniales que impone la Modernidad europea, que se halla marcada por una voluntad de dominio que incapacita para ver al *Otro*: Latinoamérica. La experiencia originaria de la “filosofía de la liberación” consiste en develar esa dominación moderna: en el ámbito mundial centro-periferia, en el ámbito nacional burguesía-clase obrera y pueblo, en el ámbito pedagógico: cultura imperial *versus* cultura periférica, cultura popular. Para plantear la crítica al eurocentrismo y la Modernidad, Dussel desarrolla dos paradigmas: (i) el *paradigma eurocéntrico*, según el cual la Modernidad es exclusivamente europea, fue un fenómeno intraeuropeo, creado sin contacto con otras culturas, que luego se difundió; y, (ii) el *paradigma mundial*, que surge de la consideración que hace de una fecha clave, 1492, el “descubrimiento” de América, dado que sólo a partir de esta fecha es que la historia deviene en “*sistema-mundo*”. Para Dussel la Modernidad nace en 1492 y el “*sistema-mundo*” se entiende como el conjunto de redes y circuitos comerciales surgidos con los

intercultural” y sus exponentes: Panikkar y Wimmer. Se empezó a discutir entonces la necesidad de incidir en una renovación con *enfoque intercultural* en los currículos de las facultades de filosofía de América Latina.

Bonilla (2017a, 2017b y 2021) insiste en la revisión del canon vigente en la academia filosófica, como parte del programa de la “filosofía intercultural nuestroamericana liberadora”. Así mismo, Rosero (2020, 2021 y 2022) propone una reflexión sobre la transformación intercultural de la enseñanza de la filosofía en el contexto latinoamericano, esto supone cuestionar la *normalización filosófica* en los currículos universitarios y con ella la adopción del canon anglo-europeo como forma de naturalización de la colonialidad filosófica, en contraposición a las tradiciones surgidas en contextos no-occidentales:

Una revisión curricular y de los planes de estudio (así sea poco exhaustiva) en el ámbito de la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior en Colombia y Latinoamérica pone en evidencia que la cartografía filosófica trazada por Occidente, cuya mejor expresión es la adopción explícita del canon, sigue haciendo curso, es decir, se impone el eurocentrismo cultural y epistémico sobre otras tradiciones de pensamiento y/o filosofías otras (Rosero, 2021, p. 102).

La categoría de *normalización filosófica* se ha usado como el eje central para entender el desarrollo de la disciplina en Colombia, para describir cómo en la década de 1940, se fundó la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, lo que consolidó el proyecto de institucionalización universitaria de la disciplina, en cabeza de Rafael Carrillo y Danilo Cruz Vélez. Así, la *normalización filosófica* se convirtió en apologeta de la filosofía europea y anglosajona, lo cual implicó la adopción de los parámetros epistémicos y culturales de las universidades europeas en cuanto a la reproducción de ese *monoculturalismo* como una rutina institucionalizada y profesionalizada (Bernal, 2020). La búsqueda de una

---

descubrimientos en los siglos XV y XVI, que ayudaron a desprovincializar Europa y a considerar las relaciones mundiales y el estudio de las periferias y el centro. Dussel acude al concepto de “*sistema-mundo*” para mostrar que la Modernidad no fue un fenómeno intraeuropeo, sino que es una experiencia mundial, no solamente local. Se considera que la Ilustración europea, su autoconciencia, no es posible sin la práctica colonial de Europa sobre la periferia, pues no hay Modernidad sin Colonialidad. De manera que fue la Modernidad la que legitimó el origen de la civilización europea, a la vez que volvía invisible la manera como el mundo árabe, África, América, y los antiguos pueblos, la formaron con sus múltiples aportes. Y fue de esta manera como todo el saber, el conocimiento de la no-Europa apareció como pensamiento mítico, prerracional, premoderno. Dussel construye la *Transmodernidad* como alternativa de la Modernidad, lo que requiere de un *diálogo intercultural*, esto es, una nueva cultura donde la Modernidad y lo exterior a ella, se constituyan, y aprendan entre sí; donde la cultura de cada pueblo tenga derecho a realizar su proyecto sin ser sojuzgados y sometidos por un modelo único de cultura. Es decir, la Transmodernidad como un proyecto de liberación político, cultural, pedagógico, etc.

“normalidad filosófica” ha llevado, en muchos contextos, a una adhesión incondicional a las corrientes filosóficas europeas y anglosajonas. A la normalización de la colonialidad filosófica (Rosero, 2020, 2021 y 2022). Esta adhesión no solo implica la adopción de parámetros epistémicos, sino también culturales de universidades europeas, lo que Gutiérrez-Girardot (1989) interpreta como un intento de mantener la educación filosófica universitaria en el país, en sintonía con figuras importadas:

Es prematuro preguntar si quienes encontraron una “normalidad filosófica”, debida a Rafael Carrillo y Danilo Cruz Vélez, han logrado, en circunstancias cada vez más adversas, lo que se propusieron los creadores del Instituto, esto es, crear ciencia en vez de repetirla, enfrentarse críticamente a las corrientes del pensamiento contemporáneo en vez de considerarlas como dogmas sucesivos. Pero sí es preciso asegurar y subrayar, que aunque esto no fuera así, el país no se beneficia con figuras importadas (figurones, para usar un término de Manuel González Prada), cuyo mérito consiste en que vienen de un país europeo, y nada más. Si a esto se agrega que el figurón importado es oriundo de un país hermano que no ha producido en toda la historia de su pensamiento moderno una sola figura que haya merecido la atención de ningún filósofo de relevancia en esa ciencia, entonces cabe sospechar que quien lo ha “importado” solo tiene el interés de mantener los estudios filosóficos y la universidad en general a la altura de su indigente mediocridad. (Gutiérrez-Girardot, 1989, p. 309)

Esto último permite comprender, en clave de la *filosofía intercultural*, el contexto de la *normalización de la colonialidad filosófica* en los currículos que, en su mayoría, siguen siendo monoculturales, anglo-eurocéntricos, implantados, rígidos y poco pertinentes. En este proceso, todas aquellas formas de pensamiento no ajustadas a los criterios establecidos por la tradición normalizada, a ese monoculturalismo institucionalizado, son percibidas como anómalas. Al postular que la filosofía académica europea se ha convertido en el estándar predominante, el canon, Santos-Herceg (2010) critica la estrechez de miras y el *etnocentrismo* inherente a una perspectiva que se limita únicamente a la tradición europea-occidental, sin reconocer o valorar otras tradiciones y perspectivas filosóficas:

La idea de una normalidad es esencialmente cerrada, y, por lo tanto, marginante, excluyente de todo otro tipo de filosofía que no sea la del tipo europeo-occidental. La filosofía académica europea es el modelo rector, el canon, el parámetro de lo que es la filosofía. Ella es la auténtica, la verdadera filosofía. Con esto, toda otra forma de pensamiento que no cumpla con las exigencias se vuelve irregular, es

decir, “a-normal”, en el sentido de deforme, monstruosa. (Santos-Herceg, 2010, p. 112)

El giro intercultural de la filosofía nuestroamericana se constituye en una propuesta teórico-práctica nacida de la conciencia de la *diversidad cultural*. De ahí, que la transformación intercultural de los currículos de filosofía nuestroamericanos, interpele los procesos de formación filosófica, porque permite iluminar las ausencias en los currículos (silencios, olvidos y rupturas) o aquello no enseñado y aprendido. Esas ausencias pasarían a ser parte central de los motivos filosóficos legítimos en la disciplina, más allá de coincidir plenamente o en parte con los temas y motivos filosóficos de la disciplina anglo-eurocéntrica dominante.

Para la experiencia latinoamericana, la colonialidad filosófica es cardinal para el surgimiento de la *filosofía latinoamericana de la liberación*, en la medida en que la condición colonial se convirtió en un punto de partida para responder a la pregunta ¿qué significa ser latinoamericano? Lo que revela la importancia analítica de la normalización del colonialismo filosófico en la comprensión de la historia de la filosofía en el mundo no-occidental.

Este debate también apunta hacia la reconexión de los sujetos de la colonialidad latinoamericana con la capacidad cultural de filosofía y el ser artífices históricos de pensamiento legítimo, siendo esta una reivindicación étnica (en el sentido de que se demanda la vuelta de una serie de *etnoepistemes* excluidas, quienes, ahora, sí que son capaces de incorporarse lícitamente en la filosofía). Así, el debate sobre la diversidad adquiere la tonalidad plasmada por el pincel de las filosofías propias tras el restablecimiento del ser de la colonialidad como sujeto de la filosofía. Esto implica un giro de tuerca en el debate en torno a la diversidad: cambio de protagonistas, coordenadas otras, e incorporación de visiones de paralaje. Se restablece la posibilidad de relación dialéctica en los currículos universitarios de filosofía, pues estos suelen estar dominados (y sin ofrecimiento de resistencia ni negatividad) por los sujetos, enfoques, temas, motivos, perspectivas y modelos anglo-eurocéntricos.

### **3.6 Debate 6. Incorporar las lecciones africanas contemporáneas para la diversificación del currículo filosófico**

El último debate se concentra en la vieja tensión entre el *anglo-eurocentrismo* y la *filosofía africana*, reeditado en el contexto de las universidades sudafricanas contemporáneas, las protestas estudiantiles del año 2015 y el movimiento social *Rhodes Must Fall* (RMF) donde se exigió la decolonización y africanización del

currículo universitario (incorporar teóricos africanos y problemas contextuales), el desmantelamiento de símbolos ofensivos coloniales y la demolición real del *Apartheid*, entre otras demandas de justicia cultural, social y epistémica. Se instala, la reivindicación del cambio del pedigrí occidental de la “universidad en África” por uno propio de las “universidades africanas” con un “ethos africano” reflejado en la herencia cultural y la episteme africana (Ndlovu, 2016). En este contexto, se reúnen los estudios que aportan al debate en torno al proyecto de “africanización” del currículo filosófico en sus universidades:

Los movimientos como RMF están exigiendo a voz en grito lo que Cooper y Morrell denominan “conocimientos africano-centrados” como forma de justicia cognitiva. El campo del conocimiento es un lugar de lucha en los movimientos RMF y la ira se debe claramente a la exposición continuada a las obras académicas e intelectuales de blancos muertos como Marx, Weber, Gramsci, Foucault y muchos otros, la mayoría de quienes nunca pusieron siquiera un pie en el continente africano. Estos son simples ídolos de la modernidad occidental y su propaganda de racionalidad. Las últimas frases del libro de Chabal capturan la “ruptura epistémica”: “El fin de la vanagloria está aquí. La racionalidad occidental debe repensarse”. (Ndlovu, 2016, p. 201)

En el contexto del movimiento social RMF, “africanizar el currículo universitario de filosofía” significa incluir tradiciones filosóficas propias que han sido marginadas y que pueden ser importantes para las filosofías del mundo. Etieyibo (2016a) retoma el argumento de Garfield y Van Norden (2016) acerca de que la gran mayoría de los departamentos de filosofía no ofrecen cursos sobre tradiciones no anglo-europeas. El punto es que las tradiciones africanas han sido ignoradas en gran medida en la historiografía de la disciplina.

Para fundamentar la necesidad de la “africanización del currículo”, Etieyibo (2016b) traduce esas exigencias al lenguaje filosófico anglo-eurocéntrico, capaz de conmover a los interlocutores de los “Nortes Globales”. Así, se vale del recurso de la *injusticia epistémica* de Fricker (2007), que explica dos tipos de injusticias, cometidas cuando alguien es agraviado en tanto sujeto de conocimiento, testimonio y comprensión, los individuos o grupos sociales en sus capacidades de conocer, testificar y comprender: 1) *injusticias testimoniales*, exhiben una forma de prejuicio en la que se le da un déficit de credibilidad a los individuos o grupos sociales, y 2) *injusticias hermenéuticas*, cuando los individuos o grupos sociales (generalmente “minorías étnicas”) no poseen las herramientas para comprender y dar sentido a sus experiencias. Según lo anterior, se cometen *injusticias epistémicas* (testimoniales y hermenéuticas) cuando las tradiciones filosóficas africanas y otras tradiciones no-

occidentales son excluidas del currículo. Para Etieyibo, se tiene la obligación de africanizar el currículo para reparar dichas injusticias que socavan la autonomía cultural de los africanos (desde la perspectiva de la ética kantiana) y desde la perspectiva utilitarista (consecuencialista) no promueven ni maximizan la utilidad ni el bienestar de sus pueblos:

En cuanto a la justificación kantiana para africanizar el currículo de filosofía en las universidades de África, la equivocación de no hacerlo radica en la falta de no promover la autonomía, es decir, priva a los africanos de los recursos para construir significado en el mundo. Es esta falla la que me lleva a concluir que cometemos una injusticia hermenéutica. En cuanto a la justificación utilitaria, la equivocación de no hacerlo radica en no promover o maximizar la utilidad, es decir, privar a los africanos y al mundo en general de los beneficios de recurrir a los recursos de la tradición filosófica africana. Esta falla es lo que me lleva a concluir que cometemos una injusticia testimonial. Tanto en la justificación kantiana como utilitaria para africanizar el currículo de filosofía, es importante incluir perspectivas y tradiciones que hablen a los africanos. (Etieyibo, 2016b, p. 415)

Masaka (2017) propone revertir el *epistemicidio* a través de la africanización del currículo. Esto se hace necesario porque el currículo de filosofía actual de las universidades africanas es predominantemente *anglo-eurocéntrico* en sus contenidos culturales, y como resultado, niega la filosofía que se origina en los pueblos de África. El anquilosamiento de este sesgo colonial vuelto *statu quo* en el currículo exige un cambio fundamental. Dicho imperativo se basa en la historia colonial del continente africano, dado que, pese a su aparente independencia del dominio colonial, el currículo filosófico sigue colonizado por un paradigma que no es propio, apoyándose en el argumento de que existe una filosofía de carácter objetiva, neutral y universal, y a contracara, cualquier actividad filosófica que no cumpla con dichos estándares debe descartarse por inducir un estado no-epistémico y no-filosófico. En este sentido, no es acertado que el currículo de las universidades de África no hable también de la filosofía de los pueblos de su propio continente.

Allais (2016) aclara cómo se puede reemplazar los contenidos curriculares de la *filosofía occidental* por la *filosofía africana*, lo cual inicia con tener una idea de lo que cuenta como cada una de ellas: ¿Qué hace a la *filosofía africana* distintivamente “africana” en la reflexión sobre su naturaleza y significado o la posibilidad misma de su existencia? El debate respecto al estatus de la *filosofía africana* se refiere al posicionamiento de la misma antes del surgimiento de la tradición escrita, es decir, antes de la aparición del conjunto de textos escritos por africanos y descritos como filosóficos por los propios autores y anteriores a la “normalización” de la disciplina

en las universidades africanas. O, más: a la distinción entre “filosofía popular” y “filosofía académica o institucionalizada”. En contraste con la tradición africana, la *filosofía occidental* no se preocupa por la cuestión de qué hace que esta sea “occidental”, por el contrario, se asume que ella estructura el estándar universal de la filosofía. Esto plantea retos concretos para la africanización del currículo: 1) no debe centrarse de manera exclusiva en la *filosofía occidental*, sino en dedicar parte del plan de estudios a las filosofías identificadas como “africanas”, y 2) el uso de herramientas filosóficas para pensar problemas pertinentes a África.

Para Chemhuru (2016) la pregunta sobre la existencia o inexistencia de la *filosofía africana* ha muerto en los últimos años; ahora se trata de pensadores que concentran su atención en *hacer filosofía africana* en lugar de seguir lidiando con la cuestión de si la *filosofía africana* existe o no. Sin embargo, en esa búsqueda de *hacer filosofía africana* hay una discusión sobre la igualdad de representación y el estatus de legitimidad epistémica en el proceso de africanización del currículo filosófico, y, a su vez, sobre el diseño curricular, dado que se espera que la filosofía en África se aprenda, enseñe y exprese en sus lenguas nativas. El hecho de que la filosofía en África y su currículo estén diseñados en idiomas que son extraños a los africanos, implica la dificultad de que dichos idiomas expresen claramente las contribuciones de la *filosofía africana*, por tanto, los filósofos africanos se ven obligados a filosofar en lenguas que les son ajenas. En esta línea, Sesanti (2016) propone que el diseño curricular integre módulos no solo de *filosofía africana*, sino también de *cultura africana*, para el fortalecimiento de su herencia cultural y la recuperación de su autoestima y confianza epistémica.

A la pregunta sobre: ¿Qué temas y problemas deberían formar parte de los contenidos, en la africanización del currículo filosófico? Martens (2016), responde desde una *perspectiva pluralista* que garantice que los temas y los problemas que reciban énfasis en el diseño curricular incluyan: 1) una variedad de métodos y tradiciones filosóficas (africanas y no-africanas), 2) que practique la decolonización de los modos de conceptualización coloniales que permanecen en el pensamiento africano, y 3) que incluya las filosofías vernáculos en sus propias lenguas. Wolff (2016) propone la adopción de dos enfoques en el diseño curricular: el *enfoque separado*, el estándar debería ser la filosofía africana y luego proceder con la inclusión de otras tradiciones, en cursos independientes, y 2) el *enfoque integrado*, en un curso se enseñan temas y problemas de las tradiciones africanas junto con temas y problemas de otras tradiciones filosóficas.

Mweshi (2016) también ubica el desafío curricular en la metodología que se despliega para la enseñanza de la filosofía africana, tanto en los debates que la

combinan o separan de la filosofía occidental. Agregado a lo anterior, Metz (2016) proporciona sugerencias concretas sobre qué temas, problemas y autores de la tradición africana se podrían poner en conversación con las tradiciones occidentales. En particular, se concentra en las áreas que podrían generar contrastes reveladores y productivos entre ambas tradiciones: la epistemología, la metafísica, la filosofía de la mente, la ética y la filosofía política, como posibles áreas de diálogo que pueden constituir los cimientos de un currículo filosófico africanizado, que responda a cuestiones como qué tipo de debates entre los filósofos occidentales y los africanos serían fructíferos.

No obstante, Lamola (2016) argumenta que la herencia intelectual anglo-europea sigue omnipresente en los currículos poscoloniales. Ante esta situación, el objetivo debe ser desestabilizar el complejo de superioridad de la filosofía occidental, según el cual se establecen hegemonícamente las reglas sobre lo que se considera como “filosofía propiamente dicha” y lo que constituye fuentes legítimas en la educación filosófica. Las observaciones críticas y las protestas contra la euro-normatividad curricular marcan la agenda del debate filosófico africano, el cual, guardadas las proporciones, condensa algunas de las más importantes exigencias hechas al *anglo-eurocentrismo* por las diversas tradiciones filosóficas no-occidentales:

La lucha contra los *epistemicidios curriculares* abrirá caminos para captar otros conocimientos; dominar, por ejemplo, cuán fundamental es la filosofía africana *Ubuntu* en términos de una “visión africana de la vida y del mundo, una conciencia colectiva”. [...] Más que un marco teórico, *Ubuntu* es una forma de vida, y “se toma en serio la visión de que el hombre es un ser social”. Desde la plataforma *ubuntuana*, “una persona es una persona a través de otras”. A diferencia del humanismo occidental, que es intelectual, individualista y estético, *Ubuntu* es religioso, expansivo, trascendental, centrífugo, dinámico y holístico. [...] *Ubuntu* es reconocida como la epistemología africana del humanismo, que une al individuo con lo colectivo [...] *Ubuntu* “es un hilo filosófico en las epistemologías africanas enfocadas en las relaciones humanas atendiendo a la conciencia moral y espiritual de lo que significa ser humano y estar en relación con el *Otro*. (Paraskeva, 2022, pp. 187-188)

## 4 Conclusiones

Este artículo se propuso delimitar los debates contemporáneos sobre el *anglo-eurocentrismo* en los currículos universitarios de filosofía. En esos debates el *anglo-eurocentrismo* se concibe como un lastre que entorpece el logro de la *diversidad cultural* en la disciplina filosófico-académica y, por su fuerza transitiva, en los currículos de filosofía.

La metodología se dispuso para reconstruir las principales líneas del debate y, en este sentido, se proyectó que su resultado sirviese como una guía orientadora de aquello que está en juego y cuáles son las principales reivindicaciones de justicia cultural y epistémica comprometidas con los enfoques de la *diversidad cultural* en los currículos.

El orden de los debates, propuesta original de este estudio, sí importa dada la pretensión analítica envuelta en esta investigación. Los debates fueron dispuestos de un modo que introdujesen poco a poco la base crítico-conceptual indispensable para hacerse con la idea de que la crítica al *anglo-eurocentrismo* en la filosofía no es un simple gesto que obedece a modas o cometidos pasajeros y, en este sentido, la claudicación en la crítica ya no es una opción disponible, visto a la luz del imperativo de la *diversidad cultural*. A su turno, cada pieza del debate, va profundizando la crítica y ganando radicalidad, en el sentido de ir a la raíz de las causas de los problemas propiciados por el *anglo-eurocentrismo*.

En la contracara de esos problemas se podría pensar y alentar la dialéctica de los remedios y soluciones. Por esa misma razón, cada debate fue nombrado como la principal acción que, al modo de resolución, podría contribuir al desmantelamiento del sesgo *anglo-eurocéntrico*:

- 1) *Reconocer el etnocentrismo anglo-eurocéntrico en la identidad disciplinaria de la filosofía* se traduce en visibilizar y extirpar el monoculturalismo y etnocentrismo. 2) *Tomarse en serio el multiculturalismo filosófico* implica explorar diseños curriculares para la cobertura de las “filosofías que se enseñan con menos frecuencia”. 3) *Recurrir en todo o en parte a las filosofías comparadas* supone alejarse del marco de referencia Oriente-Occidente y ampliarlo a todas las “pequeñas Europas” epistemológicas de los Nortes y Sures Globales. 4) *Buscar la diversidad mediante la filosofía intercultural* es explicitar la diferencia entre el multiculturalismo y la interculturalidad. 5) *Girar la tuerca: la normalización de la colonialidad filosófica y la interculturalidad nuestroamericana*, fomenta una nueva

historiografía de la filosofía en clave de la interculturalidad nuestroamericana y promueve la inclusión de las filosofías colombiana y latinoamericana. 6) *Incorporar las lecciones africanas para la diversificación del currículo filosófico*, redundante en tomar nota de la experiencia africana en nuestro contexto cultural de generación, cultivo y circulación de las filosofías propias y las que no lo son tanto. Estas son materias inconclusas y en algunos casos pendientes.

Esta reconstrucción también perfila, en su conjunto, el marco que ilustra y justifica la apuesta comprensiva por la interculturalidad disponible en los *lineamientos de la política de educación superior inclusiva e intercultural* (MEN, 2013). Se hace comprensible una saludable toma de distancia de la multiculturalidad a secas y se redirecciona el esfuerzo hacia la materialización de un enfoque intercultural. Este enfoque, se presenta como sensible con la educación filosófica en la diversidad, la difusión y el intercambio de los conocimientos de los grupos históricamente subalternizados; así como cuestiona un modelo de conocimiento concentrado en la razón occidental de los Nortes y sus vestigios y simulacros en nuestro contexto. En este aspecto la interculturalidad cobra valor, dado que en la educación superior los estudiantes sufren procesos de “aculturación” para asegurar la adopción de formas de conocimiento que se suponen universales, pero que en el fondo siguen siendo una especificidad cultural impuesta o un localismo globalizado.

El MEN propone entender la *diversidad cultural* como “interculturalidad crítica”: no consiste en una estrategia de integración social, tampoco es una forma de disipar o suavizar conflictos socioculturales; sino como un conjunto de estrategias para poner en cuestión el modelo monocultural vigente, el cual, en los currículos universitarios de filosofía coincide, con el implante del modelo *anglo-eurocéntrico* artificialmente reconstruido a lo largo de la historia de la normalización filosófica de la disciplina en nuestro país. Todavía sorprende que, a pesar de las claras señales, muchos programas académicos de filosofía aún no han “abierto sus puertas” a estas sugerencias, especialmente siendo la filosofía, escenario por excelencia de la crítica. Pareciera que algunos programas todavía funcionan con “puertas giratorias”, aceptando parcialmente las propuestas pero sin un compromiso real. Si la filosofía desea ser genuinamente inclusiva e intercultural, entonces debe evitar tener “detectores de metales” que filtren y limiten las diversas corrientes de pensamiento. Y es que, en definitiva, la filosofía será crítica, inclusiva e intercultural, o no será...

## Referencias

- Allais, L. (2016). Problematizing Western philosophy as one part of Africanising the curriculum. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 537–545.  
<https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1247247>
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Paidós.
- Bernal Ríos, 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), pp. 149–165.  
<https://doi.org/10.15332/25005375/4497>
- Bernasconi, R. (2002). Ethnicity, Culture and Philosophy. En N. Bunnin y E. Tsui-James (eds.), *The Blackwell Companion to Philosophy* (pp. 567–581). Blackwell.
- Bernasconi, R. (2017). Facing up to the Eurocentrism and Racism of Academic Philosophy in the West: A Response to Davis, Direk, and Mills. *Comparative and Continental Philosophy*, 9(2), pp. 151–161.  
<https://doi.org/10.1080/17570638.2017.1331901>
- Bonilla, A. (2017a). La filosofía intercultural como diálogo crítico necesario en el cambio de época. Desafíos epistemológicos y ético-políticos. *Cuadernos del CEL*, 2(3), pp. 8–23.  
<http://www.celcuadernos.com.ar/upload/pdf/1.%20Bonilla.pdf>
- Bonilla, A. (2017b). La filosofía en el cambio de época: desafíos y propuestas. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 51, pp. 39–48.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-81042017000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042017000100003&lng=es&tlng=es)
- Bonilla, A. (2021). “*De intellectus emendatione*. Una discusión sobre el canon”. En J. Rosero (Ed.), *Desafíos para una filosofía intercultural nuestroamericana* (pp. 47–94). Universidad del Cauca.

- Bruya, B. (2015). The tacit rejection of multiculturalism in American philosophy Ph.D. programs: The Case of Chinese Philosophy. *Dao: A Journal of Comparative Philosophy*, 14(3), pp. 369–389.  
<https://doi.org/10.1007/s11712-015-9441-2>
- Bruya, B. (2017). Ethnocentrism and Multiculturalism in Contemporary Philosophy. *Philosophy East and West*, 67(4), pp. 991–1018.  
<https://doi.org/10.1353/pew.2017.0086>
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chemhuru, M. (2016). Pursuing the agenda of Africanising philosophy in Africa: Some possibilities. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 418–428.  
<https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1242209>
- Chimakonam, J. y Ekor, D. (2022). How Intercultural Philosophy Can Contribute to Social Integration. *Journal of Intercultural Studies*, 43(5), pp. 606–620.  
<https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2063824>
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S. A.* Katz.
- Dabashi, H. (15 de enero de 2013). Can non-Europeans think? *Al Jazeera*.  
<https://www.aljazeera.com/opinions/2013/1/15/can-non-europeans-think>
- Davis, B. (2017a). Dislodging Eurocentrism and Racism from Philosophy. *Comparative and Continental Philosophy*, 9(2), pp. 115-118.  
<https://doi.org/10.1080/17570638.2017.1333706>
- Davis, B. (2017b). Gadfly of Continental Philosophy: On Robert Bernasconi's Critique of Philosophical Eurocentrism. *Comparative and Continental Philosophy*, 9(2), pp. 119-129.  
<https://doi.org/10.1080/17570638.2017.1331902>
- Davis, B. (2019). Beyond Philosophical Euromonopolism: Other Ways of—Not Otherwise than—Philosophy. *Philosophy East and West*, 69(2), pp. 592-619. <https://doi.org/10.1353/pew.2019.0044>
- Defoort, C. (2017). “Chinese Philosophy” at European Universities: A Threefold Utopia. *Philosophy East and West*, 67(4), pp. 1049-1080.  
<https://doi.org/10.1353/pew.2017.0092>

- Dussel, E. (1975). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Editorial Bonum.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad*. Plural.
- Dussel, E. (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 29(99), pp. 15-28.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del sur. Descolonización y Transmodernidad*. Akal.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Abya-Yala.
- Etieyibo, E. (2016a) Why ought the philosophy curriculum in universities in Africa be Africanised?, *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 404–417. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1242208>
- Etieyibo, E. (2016b). Guest editor's introduction: The task of Africanising the philosophy curriculum in universities in Africa. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 377–382. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1256662>
- Fontana, J. (2019). Descolonizar el saber, transformar nuestras prácticas educativas. El pensar filosófico más allá del canon eurocéntrico. *Otros logós. Revista de Estudios Críticos*, 10, pp. 106-124. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98133>
- Fornet, R. (2021). Historias y tareas de la filosofía intercultural en América Latina. En J. Rosero (Ed.), *Desafíos para una filosofía intercultural nuestroamericana* (pp. 25–46). Universidad del Cauca.

- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder, 2017.
- Ganeri, J. (20 de agosto de 2018). Taking Philosophy Forward. *Los Angeles Review of Books*. <https://lareviewofbooks.org/article/taking-philosophy-forward/>
- Ganeri, J. (2016). Why Philosophy Must Go Global: A Manifesto. *Confluence*, 4, pp. 134–186.
- Garfield, J. y Van Norden, B. (11 de mayo de 2016). If Philosophy Won't Diversify Let's Call It What It Really Is. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/05/11/opinion/if-philosophy-wont-diversify-lets-call-it-what-it-really-is.html>
- Giroux, H. (1992). Currículo, multiculturalismo y políticas de identidad. *Boletín NASSP*, 76(548), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/019263659207654802>
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press.
- Gordon, L. (2019). Decolonizing Philosophy. *The Southern Journal of Philosophy*, 57(1), pp. 16–36. <https://doi.org/10.1111/sjp.12343>
- Gutiérrez-Girardot, R. (1989). *Hispanoamérica: imágenes y perspectivas*. Temis.
- Janik, M. (2019). Philosophical Multiculturalism and Its Limits. *Comparative and Continental Philosophy*, 11(1), pp. 84-88. <https://doi.org/10.1080/17570638.2019.1613876>
- Kim, D. (2019). Undoing Western Hegemony, Unpacking the Particulars: A Review of Bryan Van Norden's *Taking Back Philosophy: A Multicultural Manifesto*. *Philosophy East and West*, 69(2), pp. 619–627. <https://www.jstor.org/stable/26753941>
- Kimmerle, H. (1994). *Die Dimension des Interkulturellen. Philosophie in Afrika - afrikanische Philosophie. Supplemente und Verallgemeinerungsschritte*. Editions Rodopi.
- Kirloskar, M. (2019). Diversifying Philosophy: The Art of Non-Domination. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), pp. 1490–1503. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1562850>

- Lamola, M. (2016). On a contextual South African philosophy curriculum: Towards an option for the excluded. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 501–512. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1244405>
- Locke, J., y Peña, D. (2021a). The Groundlessness of Philosophy: Critiquing the Identity of a Discipline. *philoSOPHIA*, 10(2), pp. 143–167. <https://doi.org/10.1353/phi.2021.0001>
- Locke, J., y Peña, D. (2021b). De-Centering the “West” in Cross-Cultural Philosophy: Philosophical Pedagogy in the Emory-Tibet Science Initiative. *Frontiers in Communication*, 6, pp. 1-5. <https://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2021.727760>
- López-Cózar, E. D. y Repiso, R. (2013). The impact of scientific journals of communication: Comparing Google Scholar Metrics, Web of Science and Scopus. *Comunicar*, 41, pp. 45-52. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-04>
- Martens, D. (2016). “Yielding ground to none”: Normative perspectives on African philosophy and its curricula. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 383–400. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1238258>
- Masaka, D. (2017). Challenging epistemicide through transformation and Africanisation of the philosophy curriculum in Africa. *South African Journal of Philosophy*, 36(4), pp. 441–455. <https://doi.org/10.1080/02580136.2017.1334481>
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI.
- Meighoo, S., Nicholls, T., Silva, G., y Velásquez, E. R. (2023). Antiethnocentrism: New Strategies Needed? *Journal of World Philosophies*, 6(2), pp. 115–152. <https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/4920>
- Metz, T. (2016). Teaching African philosophy alongside Western philosophy: Some advice about topics and texts. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 490–500. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1244403>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Índice de inclusión para educación superior*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)
- Mweshi, J. (2016). On Africanising the philosophy curricula: Challenges and prospects. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), pp. 460–470. <https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1242201>
- Ndlovu, S. (2016). El movimiento estudiantil “Rhodes debe caer” (Rhodes Must Fall): las universidades sudafricanas como campo de lucha. *Tabula Rasa*, 25, pp. 195–224. <https://doi.org/10.25058/20112742.81>
- Ojah, U. y Chimakonam, J. (2019). Why Conversational Thinking Could be an Alternative Method for Intercultural Philosophy. *Journal of Intercultural Studies*, 40(2), pp. 172–189. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2019.1577811>
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Del Signo.
- Paraskeva, J. (2007). *Ideología, Cultura e Currículo*. Didatica Editora.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum Epistemicides*. Routledge.
- Paraskeva, J. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social*, 3, pp. 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Paraskeva, J. (2022). *Epistemicidio curricular. Hacia una Teoría Curricular Itinerante*. Miño y Dávila.
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the social sciences. A practical guide*. Blackwell. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470754887>
- Rosenlee, L. (2019). A Comparative Feminist Reflection on Race and Gender. *Philosophy East and West*, 69(2), pp. 627–637. <http://doi.org/10.1353/pew.2019.0046>
- Rosenlee, L., Donahue, A., Kim, D., Maldonado, N., y Sealey, K. (2020). Symposium: Why Historicize the Canon? *Journal of World Philosophies*, 5(1), pp. 121–176. <http://doi.org/10.2979/jourworlphil.5.1.08>

- Rosero, J. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, pp. 50–64.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3931046>
- Rosero, J. (2021). La filosofía y su enseñanza: consideraciones desde la filosofía intercultural. En J. Rosero (Ed.), *Desafíos para una filosofía intercultural nuestroamericana* (pp. 95–138). Universidad del Cauca.
- Rosero, J. (2022). Normalización filosófica o la naturalización de la colonialidad filosófica: consideraciones desde la filosofía intercultural. *Cuestiones de Filosofía*, 8(31), 113–132.  
<https://doi.org/10.19053/01235095.v8.n31.2022.15110>
- Rošker, S. (2020). Chinese Philosophy, “Postcomparative” Approaches and Transcultural Studies: A Reply to Vytis Silius. *Asian Studies*, 8(3), 305–316.  
<https://doi.org/10.4312/as.2020.8.3.305-316>
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones: América Latina como lugar para la filosofía*. FCE.
- Schepen, R. (2017). Intercultural Philosophy and Education in a Global Society: Philosophical Divides Are Dotted Lines. *Ethics and Education*, 12(1), 95–104.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1272749>
- Schepen, R. (2022). *Kimmerle’s Intercultural Philosophy and Beyond. The Ongoing Quest for Epistemic Justice*. Routledge.
- Schepen, R. y Graness, A. (2019). ‘Heinz Kimmerle’s intercultural philosophy and the quest for epistemic justice’. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 15(1), a554. <https://doi.org/10.4102/td.v15i1.554>
- Seltzer, D. (2018). Taking Back Philosophy-Through Reform, Not Revolution. *Expositions*, 12(2).
- Sesanti, S. (2016). Africanising the philosophy curriculum through teaching African culture modules: An African Renaissance act. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), 429–443.  
<https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1242207>

- Silius, V. (2020). Diversifying Academic Philosophy: The Post-Comparative Turn and Transculturalism. *Asian Studies*, 8(2), 257–280. <https://doi.org/10.4312/as.2020.8.2.257-280>
- Silva, G. (2018). Professional Philosophy, “Diversity,” and Racist Exclusion: On Van Norden’s Taking Back Philosophy: A Multicultural Manifesto. *Expositions*. [https://epublications.marquette.edu/phil\\_fac/780](https://epublications.marquette.edu/phil_fac/780)
- Silva, G. (2019). Comparative Philosophy and Decolonial Struggle: The Epistemic Injustice of Colonization and Liberation of Human Reason. *Southern Journal of Philosophy*, 57(1), 107-134. [https://epublications.marquette.edu/phil\\_fac/781/](https://epublications.marquette.edu/phil_fac/781/)
- Soldatenko, G. (2015). A Contribution toward the Decolonization of Philosophy: Asserting the Coloniality of Power in the Study of Non-Western Philosophical Traditions. *Comparative and Continental Philosophy*, 7(2), 138–156. <https://doi.org/10.1179/1757063815Z.00000000059>
- Soldatenko, G. (2022). Reflections for Comparative Method from a Latin American Philosophical Perspective. En S. Burik, R. Smid y Weber (Eds.), *Comparative philosophy and method* (pp. 119-137). Bloomsbury.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Van Norden, B. (2017). *Taking back philosophy. A Multicultural Manifesto*. Columbia University Press.
- Van Norden, B. (2019). Response to Comments by Bret Davis, David Kim, and Lisa Rosenlee on *Taking Back Philosophy*. *Philosophy East and West*, 69(2), 637–647. <https://doi.org/10.1353/pew.2019.0047>
- Walsh, C. (2012). “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3). <http://dx.doi.org/10.5070/T413012880>

Wolff, E. (2016). Four questions on curriculum development in contemporary South Africa. *South African Journal of Philosophy*, 35(4), 444–459.  
<https://doi.org/10.1080/02580136.2016.1242200>



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760281764009>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Laura Patricia Bernal Ríos

**El Anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios  
de filosofía: una revisión sistemática de literatura  
Anglo-Eurocentrism in University Philosophy Curricula: A  
Systematic Literature Review**

*Revista Filosofía UIS*

vol. 23, núm. 1, p. 158 - 197, 2024

Universidad Industrial de Santander,

**ISSN:** 1692-2484

**ISSN-E:** 2145-8529

**DOI:** <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n1-2024008>