



RUMO A UMA LEITURA DECOLONIAL DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

TOWARDS A DECOLONIAL READING OF THE FOUR PILLARS OF EDUCATION

HACIA UNA LECTURA DECOLONIAL DE LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN

1

Víctor Alonso Chaparro Sánchez¹
Luis Rubén Díaz Cepeda²

Resumo: Os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors no relatório *A Educação Encerra um Tesouro* abordam duas dimensões da vida humana: a epistêmica e a ontológica. No entanto, esses pilares se sustentam a partir de uma perspectiva eurocêntrica e a direção da educação global proposta por eles responde mais às necessidades mercantis mundiais do que à formação integral e crítica dos indivíduos. Por isso, o artigo propõe repensar esses quatro pilares da educação a partir de uma perspectiva decolonial que seja crítica do papel ideológico que a educação atual desempenha.

Palavras-chave: Pilares da educação. Decolonialidade. Educação. Habilidades. Pedagogias decoloniais.

Abstract: The four pillars of education proposed by Jacques Delors in the report *Learning: The Treasure Within* address two dimensions of human life: the epistemic and the ontological; however, these pillars are based on a eurocentric perspective and the direction of global education proposed by them responds more to global mercantile needs than to the integral and critical formation of individuals. Therefore, the article proposes to rethink these four pillars of education from a decolonial perspective that is critical of the ideological role of current education.

Keywords: Pillars of education. Decoloniality. Education. Competencies. Decolonial pedagogies.

¹ Doctorante del programa de Doctorado en Filosofía con acentuación en Hermenéutica y Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Maestro en Ciencias Sociales y licenciado en Educación por la misma institución. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-2993> E-mail: victor.chaparro@uacj.mx

² Doctor en Humanidades, rama de Filosofía Moral y Política por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (2016) bajo la dirección del Dr. Enrique Dussel. Profesor-Investigador de tiempo completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2017-3019> E-mail: ruben.diaz@uacj.mx



Resumen: Los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors en el informe *La educación encierra un tesoro* se dirigen a dos dimensiones de la vida humana: la epistémica y la ontológica; sin embargo, estos pilares se sustentan desde una óptica eurocentrada y la dirección de la educación global que se propone desde ellos responde más a las necesidades mercantiles mundiales que a la formación integral y crítica de los individuos. Por ello el artículo propone repensar estos cuatro pilares de la educación desde una perspectiva decolonial que sea crítica del papel ideológico que tiene la educación actual.

Palabras-clave: Pilares de la educación. Decolonialidad. Educación. Competencias. Pedagogías decoloniales.

Submetido 31/03/2023 Aceito 02/06/2023

Publicado 06/06/2023

Introducción

En México, un aspecto central en la formación de profesores en la actualidad ha sido la propuesta que nace en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI con el informe *La educación encierra un tesoro*, publicado en 1996. En dicho documento se proponen los pilares que deben ser principios fundamentales de la educación del siglo XXI, estos cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los pilares sin duda deben estar presentes en la formación y el quehacer docente, sin embargo, resulta necesario mencionar que el enfoque que se presenta en el informe carece de la visión pluridimensional que se pretende según el mismo informe, por ello a continuación se presenta una revisión desde una perspectiva decolonial pues estos cuatro pilares resaltan dos dimensiones esenciales de los individuos, la epistémica y la ontológica, aspectos que son imprescindibles en los debates decoloniales.

Con los cuatro pilares pareciera que el aspecto ideológico de la educación se refuerza en ellos pues estas dimensiones representan lo que los países del centro consideran será el camino por seguir. Este aspecto se manifiesta en el enfoque que emana de estos pilares y que ha regido la educación superior desde principios del siglo XXI y que poco a poco ha permeado en otros niveles educativos, dicho enfoque es el de competencias. Estas competencias lejos de formar individuos integrales con una actitud crítica y creativa ante los problemas que se presentan actualmente, se encargan de preparar profesionales con diversas capacidades técnicas (AGUILAR; GÓMEZ, 2018) que se encaminan al ámbito laboral, y, por lo tanto, a la esfera empresarial de la cual proviene el término de competencias.

En este sentido, la formación de profesores no se escapa de la finalidad de la educación actual. Los cuatro pilares, resalta Basarab Nicolescu (1996), presentan una buena alternativa para hacer frente a los problemas mundiales en el ámbito educativo, el físico rumano agrega que este nuevo tipo de educación debe estar ligado a un enfoque transdisciplinario. La postura de Nicolescu resulta necesaria, pues la educación debe alentar el puente entre saberes, una propuesta que no se aleja de lo que Boaventura de Sousa Santos (2010, 2017) denomina ecología de saberes y traducción intercultural. Así pues, los cuatro saberes de la educación deben también estar mediados por una visión decolonial de la educación en todos sus niveles,

y, por lo tanto, la formación docente no puede quedar ausente de ella, puesto que si de verdad se apunta a una perspectiva pluridimensional la decolonialidad aporta no sólo una crítica a las bases epistémicas y ontológicas de occidente y sus instituciones, sino también alternativas que visibilizan y dan voz a aquellos que han estado ocultos y silenciados por el conocimiento eurocentrado.

El artículo se divide en dos apartados, el primero presenta algunas de las miradas hacia la educación desde la perspectiva decolonial; y, en el segundo se hace una lectura de los cuatro pilares de la educación desde una perspectiva decolonial. Lectura que resulta necesaria pues los planteamientos que emergen de estos pilares son también elementos que se tocan dentro de los debates decoloniales.

Decolonialidad y educación

Los debates que se han suscitado desde la perspectiva decolonial han focalizado sobre diversos aspectos de la vida humana y la jerarquización social que se estableció desde 1492 hasta la fecha, y la educación no ha quedado fuera de esos debates. Si bien algunas figuras intelectuales del grupo Modernidad/colonialidad/decolonialidad han pensado el papel de la educación en la perpetuación de la colonialidad del poder y del saber, Catherine Walsh (2005, 2013) es quien ha llevado sus reflexiones hacia las pedagogías decoloniales. Aunque es importante aclarar que no ha sido la única en pensar el papel de las instituciones educativas dentro de lo que Quijano (2000) denomina patrón colonial de poder. Aun así, el acierto de Walsh radica en su lectura sobre la obra de Freire, una que está mediada por estas reflexiones sobre la colonialidad del poder.

Estas pedagogías decoloniales se han configurado, definido y preocupado por las formas de resistencia que surgen de los diversos grupos oprimidos, más que por la cuestión propia de la educación como disciplina. Un aspecto que desde las pedagogías decoloniales debe ser atendido, ya que el estudio de la educación formal ha carecido de análisis que se dirija de lleno a la cuestión curricular o de planeación educativa desde la perspectiva decolonial. La tendencia global de la educación apunta hacia una preparación tecnocrática más que a la formación crítica e integral de los individuos. En este sentido, la educación, como institución social, sirve y ha

servido, para formar y moldear ciudadanos e individuos que sean modelos de las sociedades occidentales.

Santiago Castro-Gómez (2000) lo deja ver en el análisis que hace sobre las funciones de las ciencias sociales en la formación de los nacientes Estados latinoamericanos durante el siglo XIX. Para el filósofo colombiano las ciencias sociales han servido para la construcción de la narrativa de la construcción autónoma de Europa, restando importancia al papel del colonialismo en la construcción histórica de Europa durante la modernidad. A su vez han cumplido una función de “aparato ideológico” que da legitimidad a la exclusión y el disciplinamiento de quienes no se ajustan al perfil de subjetividad que el Estado requiere. El autor señala que la escuela es una de estas instituciones y a través de ella se vigila y disciplina las mentes de niñas y niños para que adquieran los conocimientos, valores, hábitos y modelos culturales que le permitan ser un ciudadano productivo dentro de su sociedad.

Rogelio Acevedo, Juan Martínez y Yiseth Paris (2021) sostienen que la pedagogía actual se sustenta en un marco teórico que históricamente ha dominado y negado proyectos culturales de diversos grupos humanos lo que permite establecer una visión del mundo desde la óptica occidental. Para los autores el proceso de epistemicidio viene acompañado de la imposibilidad ontológica de los sujetos dominados, un aspecto, que como se verá más adelante, sigue latente en el proyecto educativo para el siglo XXI que se propone en los cuatro pilares del informe de Delors.

Los proyectos político-epistémicos que surgen desde la perspectiva decolonial pretenden dar voz, visibilizar y reivindicar aquellas formas de conocimiento que han sido silenciadas, encubiertas, negadas y subalternizadas por la modernidad. Por ello, aunque no todos ellos tengan en sus agendas el tema educativo resulta necesario ponerlos sobre la mesa, de manera breve, de cara a la crítica de los pilares de la educación.

El primero de estos proyectos es el pensamiento fronterizo que propone Walter Mignolo. Se trata de un paradigma otro que ofrece y ofrecerá nuevas rutas hacia un futuro próximo, caminos que corrigen las propuestas señaladas desde el posmodernismo y el posmodernismo oposicional. En él, los saberes que fueron subalternizados y subordinados por la lógica que colocaba a la teología, la filosofía y la ciencia europea como superior están resurgiendo para indicar nuevos futuros que van más allá de las vías agotadas que ofrece el

pensamiento moderno, desde su surgimiento en el siglo XIV hasta finales del siglo XX. Mignolo (2003, 2005, 2013) reitera que este paradigma tiene una diversidad planetaria que está conectada por una experiencia histórica común: el colonialismo acompañado del principio epistémico de la modernidad.

Otro de estos proyectos son las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010, 2017). El autor las define como aquellos conocimientos y sus criterios de validez que visibilicen y den credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos y los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. A su vez, son una crítica a los modos occidentales de entender la epistemología y la validez del conocimiento. Santos (2010) afirma que las epistemologías del Sur se sustentan en dos principios: la ecología de saberes y la traducción intercultural. La ecología de saberes tiene que ver con reconocer que el conocimiento es interconocimiento, y la premisa que al conocer algo se ignora otras cosas. Se trata entonces de ir en contra de la idea de conocimiento general, y favorecer el diálogo entre los distintos tipos de saber. Mientras que la traducción intercultural incide sobre los saberes, pero también sobre las prácticas y los agentes que las generan, asumiendo la forma de una hermenéutica diatópica que permite la interpretación entre dos o más culturas con el fin de identificar preocupaciones similares entre ellas y las soluciones que se propongan a dichas inquietudes.

Resulta entonces necesario de repensar los cuatro pilares desde los que se pretende formar los próximos ciudadanos del mundo y hacer una revisión de uno de los principios de la educación actual desde una perspectiva decolonial. Y señalar cuales son los fines de cada uno de esos pilares de acuerdo con los aprendizajes que pretende, es decir, desde la decolonialidad preguntarse ¿qué cosas se deben aprender a conocer? ¿cuáles son los fines de aprender a hacer? ¿qué quiere decir aprender a ser? Y ¿qué implica aprender a convivir?

Los cuatro pilares de la educación en clave decolonial

Como ya se mencionó los cuatro pilares de la educación descansan en dos dimensiones humanas: la epistémica y la ontológica. Aprender a conocer y aprender a ser se encuentran dentro de la primera dimensión, mientras que aprender a convivir y aprender a ser tienen que ver con la segunda. Estos pilares son un aspecto fundamental en la educación de las sociedades

actuales, cuatro pilares que tratan de responder a la pluralidad de realidades que se presentan en el mundo, pero que han sido pensados desde la óptica unidireccional, de los países del llamado primer mundo.

El primer pilar, aprender a conocer, implica la comprensión del mundo para que el sujeto tenga las herramientas cognitivas necesarias para tener una vida digna. Se trata también de aprender a aprender mediante el ejercicio de la memoria, la atención y el pensamiento que permita esta comprensión, por ello es necesario que se sepa discriminar la información que se obtiene. Según lo que plantea este pilar la educación básica tiene la responsabilidad de dar bases e impulso para que quienes tenga acceso a ella puedan seguir aprendiendo durante toda su vida. El razonamiento científico tiene un papel fundamental en este pilar, pues se busca que desde niños se pueda tener acceso a este conocimiento; por su parte la educación secundaria y superior tienen la función de “proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y los paradigmas de la época” (DELORS, 1996, p. 97).

Desde una visión decolonial, aprender a conocer implicaría también que las instituciones educativas tengan la responsabilidad de no solo alentar el desarrollo del conocimiento científico, sino también reconocer que buena parte de la ciencia occidental se ha constituido, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2017), por el epistemicidio y el saqueo de saberes locales. El papel de este pilar educativo entonces estriba también en dar el lugar que merecen los saberes que se han generado en las periferias del sistema-mundo moderno. Si uno de los puntos centrales de este pilar radica en el saber qué información debe discriminarse para la comprensión del mundo, es necesario decir que los conocimientos locales tienen un papel crucial en esta comprensión y se ligan directamente con los pilares de aprender a convivir y aprender a ser, por lo tanto, la discriminación de estos conocimientos conlleva a la reproducción de su olvido, negación y muerte.

El segundo pilar, aprender a hacer, se vincula con la puesta en práctica del conocimiento que se adquiere. Un punto de interés de este pilar es responde la interrogante de ¿cómo adaptar el conocimiento adquirido al futuro mercado laboral, cuando no es posible visibilizar el rumbo que este último tomará? Para responder esta cuestión la comisión propone el uso de la noción

de competencias, pues para quienes están a cargo de este informe los aprendizajes ya no deben considerarse solo la transmisión de prácticas rutinarias, sino que deben evolucionar.

El concepto de competencias, como ya se mencionó, es trasladado desde el ámbito empresarial. Sin embargo, en la educación refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes o destrezas que se poseen para resolver situaciones concretas. En las competencias “el valor de la experiencia y de la actividad es relevante en tanto que pretende integrar los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, en su doble dimensión, teórica y práctica” (LÓPEZ, 2016, p. 318). Este modelo se ha implementado desde principios del siglo XXI en todos los niveles educativos. Aunque, dado su función en la formación de profesionales, en la educación superior mayormente se ha optado por este enfoque. En este sentido, Ángel Díaz Barriga, menciona:

el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional (DÍAZ, 2006, p. 15).

En el informe de la comisión se hace hincapié que en los países en desarrollo los conocimientos técnicos vinculados al trabajo son de tipo tradicional. Por lo cual el uso de las competencias es necesario para que logren incorporarse a los avances tecnológicos que se surgen cada vez más rápido, lo que hace preciso que se transite de una calificación social a una formación social. Además, se insiste en que en un futuro cercano estos países se vinculen con una cultura científica que les permita acceder a tecnología moderna, aunque mencionan que esto no quiere decir que se descuide la innovación y creación que son inherentes a los contextos locales.

Así pues, las competencias que se adquieren en educación no dejan de tener un vínculo con aquellas que se desarrollan en el ámbito laboral. Desde esta perspectiva la educación se convierte en otro medio del sistema-mundo capitalista que se encarga de formar individuos para el mercado laboral más que para vivir una vida digna. El enfoque por competencias que se aplica no solo en educación superior, sino también en media superior y básica se convierte en

un medio de reproducción de las estructuras establecidas por el sistema-mundo capitalista. Los modelos educativos al igual que otras formas de conocimiento se universalizan con la falsa idea de modernidad, progreso y desarrollo. Mignolo lo expresa de la siguiente manera:

Estos conceptos no son universales; ni siquiera son globales. Son regionales y, como tales, tienen el mismo valor que cualquier otra configuración y transformación regional del conocimiento. La única diferencia estriba en que las historias locales de los conceptos europeos se convirtieron en designios globales (MIGNOLO, 2013, p. 18).

El modelo por competencias que planteó la comisión esconde una propuesta empresarial al servicio del sistema capitalista. La implementación de dicho enfoque en los países periféricos del sistema-mundo responde a las necesidades del propio sistema más que a las mismas de los países de África y América Latina, los cuales son mencionados en dicho informe como escenarios propicios para este enfoque. Pues detrás de la idea salvacionista del progreso educativo y por lo tanto económico, se encuentra la visión de dependencia del tercer mundo hacia el primero, una dependencia que es necesaria mantener para la continuidad del capitalismo.

La educación encierra un tesoro responde al establecimiento de modelos y políticas sociales que se generan en el Norte global y se intentan universalizar. El enfoque por competencias es un ejemplo de ello, en América Latina este modelo se ha implementado en países como México, Colombia, Argentina, Perú, Chile y Costa Rica, sobre todo en educación superior bajo la lógica de que los egresados sepan insertarse y sepan responder al mercado laboral. Un medio que se convierte en perpetuador y reproductor de la colonialidad, que se mantiene viva a través de la educación propuesta desde un manual de aprendizaje que responde a las exigencias del capitalismo global más que a los individuos en los que se implementa.

Un ejemplo del fin empresarial que tienen los cuatro pilares de la educación se encuentra en el estudio que realizan Diaz, Ledesma, Rojas y Días (2020) en el que expresan cuales son las aplicaciones empresariales que tiene este principio de la educación. Según los autores, “la aplicación adecuada y oportuna de estos 4 saberes propuestos por Jacques Delors garantiza que

las personas desarrollen competencias que les permitan actuar en forma idónea y productiva en cualquier ámbito en el cual se desenvuelvan y más aún en su ámbito laboral” (p. 34).

Volviendo a los pilares, el tercero se denomina aprender a convivir o aprender a vivir con los demás y propone establecer relaciones en un contexto de igualdad, la formulación de objetivos y proyectos que respondan a necesidades comunes. Para ello es necesario que la educación cumpla dos funciones fundamentales, en primer lugar, el descubrimiento del otro; y, en segunda instancia la participación en proyectos comunes, una tarea que no se puede limitar sólo al periodo de formación escolar, sino que debe ser un ejercicio de toda la vida, de acuerdo con lo que menciona en el informe.

La primera tarea de la educación de acuerdo con este pilar supone que la educación tiene la misión de enseñar la diversidad humana, la escuela debe favorecer, desde la infancia, este aprendizaje. Delors (1996), menciona que una de las disciplinas que deben promover está enseñanza es la geografía, sin embargo, las materias de ciencias sociales y humanidades son las que menor peso tienen en el currículum escolar, sobre todo en nivel básica y media superior. El descubrimiento del otro conlleva al reconocimiento de uno mismo; en otras palabras, la construcción de la identidad se alienta en la medida de diferenciarse con el otro. En los contextos de países coloniales la educación ha servido para reforzar esa diferencia con el otro, más que establecer el respeto, el diálogo y el intercambio cultural desde un plano horizontal.

La segunda función supone la participación de los jóvenes, aunque cimentado desde la infancia, en proyectos comunales que permitan “superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan” (DELORS, 1996, p. 105), estos proyectos dan origen a un nuevo modo de identificarse, ya no se trata solo de pensar en las necesidades e intereses propios, sino de hacerlo en función de las necesidades colectivas. Para que las funciones que se proponen para la escuela puedan prosperar se deben llevar a cabo políticas sociales que refuercen y acompañen este aprender a convivir que comienza con la educación. Un ejemplo que puede servir para ilustrar esto es el principio de Buen Vivir que se aplica en los Estados pluriculturales de Bolivia y Ecuador. En este modelo, los pueblos indígenas promueven un Estado que impulse y valore la diversidad cultural y que garantice el ejercicio de los derechos humanos y colectivos de todos y todas (SANTOS, 2011).

Juan Carlos Tedesco (2005) argumenta que vivir juntos implica no solo una convivencia sino también un compromiso con el otro. Este compromiso debe reforzarse en la promoción de estrategias educativas desde un enfoque que vaya más allá del desarrollo individual, pues un enfoque liberador centrado solo en el individuo no necesariamente es alternativo a las ideas dominantes. Aprender a convivir debe apuntar hacia una cohesión social en la que la educación debe jugar un papel fundamental. El autor menciona que “la escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que existen en la sociedad” (TEDESCO, 2005, p. 19).

El cuarto, y último, pilar es aprender a ser, en el informe se expresa lo siguiente:

la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (DELORS, 1996, p. 106).

En la cita resalta el aspecto individualista que se pretende para el desarrollo del ser, se trata de un ser que debe desarrollar una responsabilidad individual, sin embargo, el informe olvida la responsabilidad colectiva hacia los países que han sido oprimidos, colonizados y subalternizados históricamente. Aprender a ser entonces implica también dar cuenta de las condiciones de desigualdad histórica que han tenido los países de América Latina, África y Asia desde el siglo XVI hasta la fecha.

Delors (1996) también argumenta que esta preocupación se encontraba ya presente desde el informe *Aprender a ser* en 1972, sobre todo dicha inquietud radicaba en la deshumanización que pudiera emerger a causa del desarrollo tecnológico. La preparación para el futuro tecnológico que depara el siglo XXI implica que los seres humanos estén dotados de las herramientas necesarias para que puedan enfrentar los retos y las circunstancias que dicho futuro depare, haciendo énfasis en el desarrollo de la creatividad y la imaginación, pues estas son fundamentales en un mundo “en permanente cambio, uno cuyos motores principales parecen ser la innovación tanto social como económica” (DELORS, 1996, p. 107).

El aprender a ser deja de lado la condición ontológica que han heredado los países coloniales. Este pilar no sólo debería preocuparse de la deshumanización a causa del desarrollo tecnológico, sino también de la deshumanización que se produce, y se ha producido históricamente, bajo las condiciones de dominación y jerarquización que surgieron con la colonización y que instituciones sociales como la educación reforzaban y siguen reforzando. No es en vano que Freire (2005) ponga especial atención en este aspecto de deshumanización en su obra y el papel de la educación para la superación de ella.

En la opción decolonial hay una preocupación sobre la condición ontológica de los dominados. Desde esta perspectiva aprender a ser implica no solo lograr los atributos que se enlistan en el informe, sino además aprender a construir ese ser partiendo de la historia común que tienen los países coloniales, un ser que se aleja de lo que la economía y el sistema mundo capitalista sugieren. Un ser que se reconoce y es reconocido como tal, que respeta y es respetado, que puede dialogar con otros en condiciones de igualdad, sin jerarquías ni ánimos de dominación sobre el otro. Por ello es necesario que este pilar no solo responda a las condiciones económicas que imperan globalmente, sino que parta y sirva para el desarrollo integral de los individuos que se encuentran en condiciones de deshumanización a causa de la dominación y no solo por el desarrollo tecnológico.

En resumen, los cuatro pilares deben pensarse desde una perspectiva decolonial que responda más allá de la razón economista que los sustenta. Tienen que plantear una educación horizontal que de su lugar de importancia a los conocimientos y saberes que se producen en los contextos de los llamados países en desarrollo, además de dar cuenta de que la ciencia moderna se ha construido, como afirma Santos (2017), de epistemicidios y del extractivismo epistémico. Esos conocimientos deben también ir más allá de la mera instrumentalización económica, pensada sobre todo a partir del enfoque por competencias. El vínculo entre la dimensión epistémica, que se propone en los dos primeros, se tendrá que reforzar con la dimensión ontológica, que se propone en los dos últimos, aprender a convivir y aprender a ser se lograrán en función de que los conocimientos que se adquieran no se pongan al servicio de sistemas de dominación, sino que en una plataforma horizontal puedan servir de intercambio y desarrollo de propuestas que aboguen por el bien común.

el pueblo todo deberá poder ser educado en un sistema pedagógico que supere el eurocentrismo en todas sus ramas del saber (en primer lugar, en la historia), que exponga coherentemente la larga y compleja historia plurinacional y latinoamericana en la historia mundial. Debería ser una educación en los principios ético-normativos pluriculturales; una educación y técnica económica apropiada para el propio grado de desarrollo, y que debiera ser autónomo en primer lugar autocentrado para después poder competir con alguna posibilidad de éxito (DUSSEL, 2006, p. 140).

Dussel (2006) tiene claro que para entrar en lo que llama Nueva Edad del mundo, la transmodernidad, la educación jugará un papel crucial. Una educación donde premie la generación de conocimientos que sirvan para dar respuesta a los problemas que cada sociedad tenga. Una educación integral en la que las humanidades tendrán un papel fundamental para pensar el mundo más allá de la visión europea y las políticas educativas que de ahí se propongan y que se traten de universalizar.

Barragan, Evangelista y Chaparro (2019) argumentan que actualmente el contexto social y económico incita a los estudiantes y recién egresados a competir en el mercado laboral. Este problema que se agrava cuando se analiza el papel de la educación dentro de la mentalidad global que alienta la competencia entre pares más que la cooperación. Esto desemboca en el desarrollo de un propósito individualista alejado de un propósito social que se manifiesta en los propios pilares descritos anteriormente. Los cuatro pilares de la educación que se propusieron desde la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI son principios necesarios para enfrentar los problemas educativos actuales, sin embargo, estos deben ser abordados desde una perspectiva crítica que visibilice cuales son los alcances y las limitaciones de estos. Desde la decolonialidad se presentan varios proyectos político-epistémicos que pueden dar una base para analizar las implicaciones de estos pilares.

Conclusiones

Los modelos educativos van surgiendo de las necesidades económicas, políticas y sociales a los que se enfrenta el mundo, el enfoque por competencias surge ante la llegada del siglo XXI y se presenta como el modelo necesario para afrontar los retos que trae consigo este siglo. Basada en cuatro pilares la educación del siglo XXI debe asumir la responsabilidad de formar ciudadanos que estén preparados para tales desafíos. Estos cuatro pilares más que

responder a una visión integral del sujeto se enlazan a la tecnicidad del conocimiento y la preparación de mano de obra calificada para el modelo económico imperante.

Si se pretende una verdadera educación integral, los pilares deben responder a las necesidades propias de las sociedades donde se aplican. La educación está obligada a ser una forma de emancipación social más que a la continuidad de dependencia de los países periféricos respecto a los centrales; debe apostar por un bien común y comprometerse con la responsabilidad ecológica, social y política que permita liberación de los pueblos partiendo del respeto por el otro y entablando un diálogo horizontal entre las diversas formas de cultura, en otras palabras, la educación del siglo XXI tendrá que apostar por una verdadera interculturalidad crítica.

La educación ha optado por la producción y reproducción de conocimientos desde el método científico. En este punto resulta crucial establecer el papel de la ciencia moderna en el extractivismo epistémico y el epistemicidio. Santos argumenta que la ciencia se ha valido de estos para establecerse como saber hegemónico. Por ello el autor propone la ecología de saberes como principio fundamental de las epistemologías del sur a fin de combatir este el epistemicidio y dar reconocimiento a la pluralidad de saberes que existen, estos encontraran en la traducción intercultural la plataforma para dialogar de manera horizontal, sin subordinarse o dominar a otros saberes.

Estas epistemologías del sur tienen un vínculo con el pensamiento que Mignolo denomina fronterizo, aquel que surge en el punto de encuentro entre lo local y global. El pensamiento fronterizo es plural, pero dentro de esa pluralidad encuentra una historia común, la colonialidad. Por lo tanto, se trata de una epistemología que se encuentra en aquellos conocimientos que han sido subalternizados, que la epistemología y la ciencia moderna han relegado y han clasificado como inferiores. Conocimientos que reivindican los contextos y las luchas de donde surgen, un pensamiento que desplaza el paradigma dominante y se presenta como una opción más de saber. Tanto la propuesta de Mignolo, como la de Santos se insertan en una crítica a los modelos occidentales de conocimiento, modelos que a su vez se transmiten mediante la educación y que corresponden a un entramado geopolítico en donde el saber técnico tiene un papel fundamental para el sistema-mundo capitalista.



Referências

ACEVEDO, R., MARTÍNEZ, J., PARIS, Y. Resignificación epistémica para una práctica pedagógica decolonial. In Luis Rubén Díaz Cepeda, Susana Baéz Ayala y Gustavo Herón Pérez Daniel (coord.) **Posglobalización, descolonización y transmodernidad. Filosofía de la liberación y pensamiento latinoamericano**. Cd. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 2021. p. 77-91.

AGUILAR, E., GÓMEZ, L. Educación o mercancía: la colonialidad del saber y la práctica educativa desde América Latina. **Praxis. Revista de filosofía**, n. 77, p. 1-11. 2018.

BARRAGAN, N., EVANGELISTA, I., CHAPARRO, P. Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. **Revista de Investigación educativa de la REDIECH**, v. 10, n. 18, p. 193-206. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In Edgardo Lander (Ed.) **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO. 2000. p. 145- 162.

DÍAZ, A. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles educativos**, n. 28, p. 7-36. 2006.

Días, J., Ledesma, M., Rojas, S. Días, L. Los cuatro pilares de la educación como formación continua en las empresas. **Fides et Ratio**, v.19, p. 17- 47. 2020.

DELORS, J. et al. **La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI**. 1.ed. Madrid: Santillana: UNESCO, 1996.

DUSSEL, E. **20 tesis de política**. 1.ed. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. 2.ed. México: Siglo XXI, 2005.

LÓPEZ, E. En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. **Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado**, v. 20, n. 1, p. 311-322. 2016.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo**. 1.ed. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. **GEOgraphia**, v. 13, n. 7, p. 7-28. 2005.

MIGNOLO, W. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, v. 74, n. 2, p. 7-23. 2013.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinariedad. Manifiesto**. 1.ed. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C, 1996.



QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Edgardo Lander (ed.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246

SANTOS, B. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. 1.ed. México: CLACSO: Siglo XXI, 2009.

SANTOS, B. **Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur**. 1.ed. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

SANTOS, B. **Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio**. 1.ed. Madrid: Morata, 2017.

TEDESCO, J. Los pilares de la educación del futuro. **Revista colombiana de sociología**, n. 25, p. 11-23. 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo**, n. 46, p. 39-50. 2005.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Walsh (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.