

A black and white photograph of a riverbank. The foreground shows a small, spiky plant growing from the soil. The middle ground is dominated by a dense, textured wall of vegetation, possibly a mangrove or a thick forest edge. In the background, a body of water is visible, with a small boat or structure partially obscured by the foliage. The overall mood is natural and somewhat somber due to the monochrome palette.

Un Método Educativo Universitario nacido en la Orinoquia Colombiana y la necesidad de un diálogo Morin - Sousa Santos y Gordon

**Jorge Sánchez-Maldonado
Angela Mojica Sánchez**

Fotografía. Violeta Sanchez-Ribón

Un Método Educativo Universitario nacido en la Orinoquia Colombiana y la necesidad de un diálogo Morin - Sousa Santos y Gordon

_DOI:<https://doi.org/10.52043/rnp.v1i1.497>

Jorge Sánchez-Maldonado

Profesor investigador de la Corporación Universitaria del Meta–UNIMETA
Jefe del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Periodismo Silvia Aponte
Escuela de Ciencias Sociales y Periodismo

 <https://orcid.org/0000-0001-9200-7821>



Angela Mojica Sánchez

Profesora investigadora de la Corporación Universitaria del Meta–UNIMETA

 <https://orcid.org/0000-0001-6243-9260>



Introducción

Este artículo se escribe en el marco de un proyecto de investigación denominado MEUM. Contornos para un humanismo más allá de la modernidad. MEUM es la sigla que se refiere al Método Educativo de la Corporación Universitaria del Meta, una institución de educación superior fundada en 1985 en Villavicencio, capital del departamento del Meta en la región colombiana conocida como Orinoquía. El objetivo central de esta reflexión es sentar las bases de un camino para pensarnos como docentes-investigadores conscientes del territorio que habitamos. Entendemos ese habitar, como un habitar que tiene lugar necesariamente con otros. Esos otros, a su vez, son nuestros colegas y nuestros estudiantes con quienes nos relacionamos en virtud de lo que entendemos como un modo de existencia interdiscipli-

nar que compromete una visión situada en una universidad como la Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA (García, 2011).

En la imaginación nacional, la Orinoquia colombiana aparece como uno de los lugares que aún es necesario descubrir tanto por su biodiversidad, como por la diversidad de poblaciones y culturas, territorialidades y ruralidades de difícil acceso, evocadas tanto por condiciones geográficas y climáticas, como por el conflicto armado y la violencia persistente pese a la firma de Acuerdos de Paz en 2016.

Esta percepción del territorio ha sido denominada como “geografía de la imaginación” mientras que, de otro lado, una supuesta “ausencia del Estado” ha dado lugar a la existencia de modos elitistas, cuando no a la gestión de grupos armados ilegales que administran los territorios, de sus recursos y del producto del trabajo de sus poblaciones. A esto último, hacen referencia como “geografía de la gestión”. Así, no se pueden entender los procesos históricos-territoriales de la Orinoquia sin tener en cuenta la articulación entre “geografía de la imaginación”, “geografía de la gestión” y el “mito de la ausencia del Estado” (Serje, 2012). En medio de estas dinámicas se mueven las poblaciones del territorio y en este contexto surgió hace 36 años la Corporación Universitaria del Meta¹.

Hasta 1991 la Orinoquia era parte de los “territorios nacionales”, sobre los cuales el Estado ejercía soberanía, pero donde las poblaciones no se beneficiaban de mejores condiciones de vida. No había esfuerzos intelectuales de los políticos por cualificar y potenciar a la población local con el fin de integrarlas a la nación y a sus aparatos productivos. Centraron la atención en generar fuerza de trabajo no calificada.

Para tener algún tipo de formación específicamente en ciencias sociales, la gente tenía que irse a la capital Bogotá. Hasta hace solo 36 años UNIMETA emergió con preocupaciones en torno a las problemáticas sociales y culturales del territorio. Si bien es cierto que dos años antes habría otra institución de educación superior de carácter público², ésta centró su atención desde sus inicios en asuntos agropecuarios y económicos, mientras que las ciencias sociales permitieron la consolidación de UNIMETA.

1 En adelante UNIMETA.

2 Universidad de los Llanos.

Aquí, reflexionamos sobre cómo el método educativo de la institución conocido como MEUM puede producir una serie de cuestionamientos a la universidad occidentalizada (Grosfoguel, 2013) y sugiere, desde el punto de vista filosófico, epistemológico y desde las prácticas docentes, las posibilidades de superar el eurocentrismo de las ciencias sociales para posicionar el debate sobre la interculturalidad y la “educación pertinente” en el territorio.

Este texto se escribe desde la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales y a dos manos que vinculan el diálogo entre Antropología y Psicología. La Escuela de Derecho y Ciencias Sociales tiene adscritas tres facultades: Trabajo Social, Derecho y Comunicación Social y Periodismo, es en este terreno en el que yacen las posibilidades de diálogo crítico que ofrece el MEUM. Sin embargo, estas reflexiones buscan posibilidades de diálogo con las otras áreas del conocimiento (Ingenierías, Arquitectura, Ciencias Administrativas, Ciencias Básicas, Consultorio Jurídico), sin olvidar que ya, para nosotros que escribimos este artículo, hemos tenido que esforzarnos por un diálogo básico entre disciplinas que luchan conscientemente por no imponerse una sobre otra. Se trata de construir conocimientos que van más allá de lo disciplinar sin negar los aportes específicos que hacen a la ciencia, se trata de integrar más que de excluir saberes en el proceso de conocer.

Aquí, en nuestro territorio, en la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales se llama todos los días no solo a llevar un “modo de existencia interdisciplinar” (Sánchez-Maldonado, 2020) sino también a reconocer las potencialidades que las otras disciplinas con las que interactuamos representan para la transformación de la educación.

Este esfuerzo de diálogo implica reconocer que estamos acostumbrados desarrollar nuestras actividades, diagnósticos y procedimientos de tal manera que se convierten en “un sentido común incuestionable”, se convierten en tradición y en hábito cuando no en un dogma: entonces perdemos la objetividad que tanto pregonamos al ceñirnos -también a la fuerza- a la arbitrariedad de doctrinas específicas que nos dan “consistencia” disciplinar a través del “fetichismo metodológico”.

En Trabajo Social, primero el diagnóstico que parte de supuestos que sólo puede producir el experto social. Luego, el plan de intervención que se hace generalmente sin dar mucho espacio a preguntar-

nos si tales diagnósticos no podrían ser contruidos *dejando ser al Otro* (comunidades, familias, grupos, jóvenes, mujeres, etc.) como auténticos Otros, con sus propias posibilidades de diagnosticar activamente desde sus visiones todos aquellos problemas que los aquejan, jerarquizarlos de acuerdo con sus propias agendas y resolverlos a partir de un diálogo solidario con los académicos que den cuenta de la articulación ciencia-poblaciones locales (Sánchez-Maldonado, 2021).

Hay trabajos de grado que se han hecho esta pregunta y que sortean los sobresaltos que generan a los “guardianes de la disciplina” (Molano, 2021). Otros que se preguntan también por la pertinencia de superar los “enfoques diferenciales” para hacer intervención cambiando las jerarquías y relaciones de poder entre los trabajadores sociales y los sujetos con quienes trabajan (Ramírez, 2020).

Desde el Derecho, es necesario superar la prepotencia disciplinar que asume que lo jurídico solo puede ser visto desde lo jurídico, mutilando las dimensiones de humanidad que tiene el hecho normativo. Mutilar el hecho de que el derecho y la norma son fenómenos antropológicos, equivale a negar las implicaciones políticas y socio-jurídicas del derecho. En este sentido, es necesario “desterritorializar el dispositivo” del que habla García López (García, 2020) cuando nos dice que el derecho normaliza la producción de teoría jurídica y expulsa el diálogo con otros conocimientos.

En relación con la carrera de Comunicación social y periodismo, diversos actores sociales, comunitarios y activistas sociales en zonas rurales de una región como la Orinoquia que ha sido golpeada por la violencia históricamente, reciben ávidos estudiantes que buscan contribuir con proyectos de radio comprometidos con el desarrollo resiliente de grupos poblacionales tales como mujeres rurales, indígenas, excombatientes y madres cabeza de familia³, evidenciando las posibilidades de una articulación universidad-comunidad para la transformación de espacios vitales y territoriales.

Aquí, en nuestro mundo cercano, en la Escuela de Derecho y Cien-

3 Es el caso de Alejandra Arroyo, estudiante de la carrera de Comunicación Social y Periodismo del municipio de Mesetas, Meta, quien adelanta su proyecto de grado sobre Chocolate entre amigas, una iniciativa de mujeres rurales en contra de las diversas formas de violencia, tanto las que ha dejado el conflicto armado que busca superar Colombia, como aquellas vulneraciones en el ámbito de las relaciones de género en su territorio.

cias Sociales de UNIMETA, la pugna es por superar la simplista idea de que la “aplicación de la norma”, “el derecho positivo” y la “formación de meros operadores judiciales” son exclusivamente la razón de ser del derecho en una región como la Orinoquia colombiana que, como ya se dijo, aún busca descifrar los retos de una paz estable y duradera⁴ que para nada significa ausencia de conflictos sino una manera pacífica de gestionarlos.

Los aportes de las epistemologías del sur (Sousa Santos, 2011) permiten dilucidar formas otras de estar e intervenir en el mundo desde otros conocimientos, desde otras experiencias que hasta el momento han sido ignoradas y desperdiciadas por una razón indolente, perezosa y cómoda que no se cuestiona sobre las formas en que esa misma manera de entender el mundo ha generado y reproducido problemas que no podemos solucionar (Sousa Santos, 2000). Sin negar la modernidad, el ejercicio crítico del MEUM nos debe llevar a identificar esas modernidades marginales y periféricas de las que habla Espinel (Espinel, 2010).

Los aportes de la complejidad permiten la superación de prácticas mutilantes de intervenir en el mundo, cuya base es una forma de conocer que corta en pedacitos la realidad y la simplifica, sin que ello tenga una identidad con la realidad de la vida sobre la cual se construyen los discursos científicos (Morin, 1990). Ambos aportes ofrecen al menos una plataforma de diálogo para superar la “la relación fantasmal entre MEUM y las realidades del territorio” yendo más allá de las prácticas docentes a secas, más aún cuando el MEUM es el enfoque socio-humanista transversal para todas las carreras e implica cierta sensibilidad no sólo entre los estudiantes, sino también, principalmente, entre los profesores de la institución.

Métodos y técnicas de investigación: autoetnografía y revisión documental

La investigación que da origen a las reflexiones aquí planteadas lleva por título *filosofía del Método educativo de la Universidad del*

4 En los últimos años UNIMETA ha organizado, a partir de su Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, dos congresos que articulan temas de territorio con problemáticas de las comunidades. En 2018 se celebró el Congreso Políticas públicas con enfoque territorial: retos e im-posibilidades del encuentro entre mundos; en 2021 se celebró el congreso Territorios fragmentados, formación local del Estado y construcción de Paz.

Meta. Contornos posibles para un humanismo más allá de la modernidad. Esta investigación surge como elemento central de un posicionamiento crítico ante los procesos educativos que tienen lugar en la Orinoquia colombiana en la que la universidad aporta conocimientos para el abordaje de problemáticas asociadas al territorio, la cultura, el arraigo de los estudiantes que confluyen en ella y los procesos sociales y políticos que tienen lugar en las distintas esferas de la región.

Los aportes que se hacen, entonces, se realizan desde el ejercicio autoetnográfico de las prácticas del conocimiento (Guyot, 2017) en la universidad de dos profesores que, aunque se mueven en varios programas académicos, a saber: el Trabajo Social, Derecho, Comunicación Social y Periodismo, están envueltos en dinámicas que les unen, tal como el esfuerzo por mantener diálogos críticos y constructivos con tales áreas del saber, desde sus propias orillas de formación: la antropología y la psicología.

La etnografía refiere a un trabajo que busca develar sentidos que los actores sociales producen en un determinado contexto que articula prácticas, conocimientos, discursos y representaciones. En el campo educativo, la etnografía proporciona una posibilidad de recabar información sobre prácticas que han sido naturalizadas y que se convierten en parte del paisaje cuando no son cuestionadas sino asumidas como verdades establecidas. En este sentido, la etnografía permite mostrar, como en el cuento de Hans Christian Andersen⁵, que muchas de las prácticas y sentidos que son construidos socialmente pueden ser desnudados cuando se ven desde cierta distancia.

Lo que observamos con cierta distancia son los discursos y prácticas asociados a la implementación de un método que hoy, a casi 36 años de existencia se está repensando y fortaleciendo en diversas áreas. Sin embargo, este distanciamiento requiere ser descrito con ciertos matices. Uno de ellos es que todos los profesores en la institución estamos formados -algunos más que otros- en un diplomado que se denomina *Docencia del MEUM* que cuenta como un rasgo distintivo de la institución frente a otras, por lo tanto, el distanciamiento se materializa al mismo tiempo que lo implementamos. Es como un MEUM que desciende del diseño original y camina por las aulas siendo apropiado por el carácter de distintos profesores en sus

5 "El rey desnudo" o "El traje nuevo del emperador"

prácticas docentes, teniendo claros derroteros, pero adaptándolos a sus propósitos particulares.

Pese a que es objeto de una apropiación general por todos los docentes que laboran en la institución, para analizar el MEUM nosotros nos centramos en nuestra experiencia, fundamentalmente pensando el ámbito filosófico del mismo, teniendo en cuenta las implicaciones que tiene aquello que llamamos "humanismo" en la institución.

La autoetnografía implica como método el autoanálisis y la reflexión sobre la propia experiencia (Martínez, 2019). En este sentido, aunque hacemos referencia a una revisión documental que nos ilustra sobre los inicios del MEUM al tener en cuenta los documentos fundantes del método y aquellos en los que quienes lo idearon aportan elementos fundamentales de reflexión, es en la práctica docente en la que centramos la atención para poder producir la reflexión que hacemos.

Este puente entre la revisión de los escritos sobre aquello en lo que consiste el Método Educativo de la Universidad del Meta y las prácticas, nos permite no sólo contrastar práctica y teoría, sino evidenciar cómo se materializan una serie de retos para la existencia docente en un espacio como el de la Corporación Universitaria del Meta que en otro espacio hemos llamado un "modo de existencia interdisciplinar" (Sánchez-Maldonado, 2020, 2022, 2023).

La autoetnografía entonces tiene en cuenta nuestras experiencias y reflexiones. De modo que en adelante proporcionamos una aproximación que conjuga los resultados de la investigación derivados de la revisión de los documentos antes mencionados, la aproximación a Morin, Sousa Santos y Gordon y, finalmente, los trazos de una autoetnografía construida a dos manos, la de un antropólogo y una psicóloga que incluso en el proceso de escritura de este trabajo, vivieron sobresaltos producto de los encuentros y desencuentros interdisciplinarios en los que nos comprometimos para reflexionar sobre el tema de la investigación y nuestras experiencias.

Esta aproximación que vincula autoetnografía y revisión de tales documentos, nos permite también la identificación de caminos para volver a los orígenes y constatar las posibilidades de diálogo con quienes pensaron originalmente el método, invitando a la mesa a autores que tienen una perspectiva crítica frente a las taras del modo

occidental de conocer, la parcelación de los conocimientos y un sesgo que posiblemente sea todavía difícil de derrumbar: los egos disciplinarios cuando el mundo pide respuestas que no estén basadas en los usos y costumbres de la tribu academicista que contribuyó a establecer aquello que Morin llamó “inteligencia ciega” (Morin, 1994), lo que Sousa Santos llamó “razón indolente” (Sousa Santos, 2000) y lo que Gordon denomina “decadencia disciplinaria” (Gordon, 2011).

Resultados y discusión: revisar permanentemente el MEUM y pensar críticamente el humanismo y educación en el lugar

Un método podría definirse como un conjunto articulado de herramientas teóricas y metodológicas empleadas de manera consciente, coherente y consistente por una persona o un grupo para conseguir un fin concreto. Este método no solo debe ser argumentado, sino que debe tener una serie de elaboraciones que den cuenta de cómo se tejen las formas de consolidar procesos y proyectos en los que se lo emplea.

En el campo educativo, las herramientas teóricas y metodológicas se conciben a partir de razonamientos en torno a una realidad concreta. Esta realidad son los procesos que intervienen en la enseñanza, el aprendizaje y la formación de sujetos mediante aquello que se denomina educación y que vincula tanto a docentes como a los estudiantes enmarcados en una arquitectura institucional con sus propias dinámicas. Así, es posible afirmar también que la educación no tiene lugar en abstracto, sino que para pensarla en sus métodos y teorías se requiere un reconocimiento de las condiciones materiales en las cuales tiene lugar, las condiciones de existencia de los educandos y de los docentes, el conocimiento de las historias locales y del territorio, el reconocimiento de la diversidad radical humana que emerge cuando culturas distintas se ven convocadas a un diálogo través de aquello que llamamos “educación” en un territorio específico que, para nuestro caso, es la Orinoquia colombiana.

Cada método educativo vinculará tanto una noción de lo que entiende por “educación”, como una reflexión consistente sobre aquellos razonamientos que la hacen posible y que incluye saberes que van desde la pedagogía hasta la visión más básica de lo que es en-

tendido como el proceso de conocer y que se circunscribe a los campos de la epistemología, la filosofía y la ontología.

En 2010 se publicó *Meum. Método Educativo de la Universidad del Meta* (Mojica, 2010) Esta publicación reunió una cantidad de elaboraciones de Rafael Mojica García, fundador de UNIMETA en 1985 y de otros compañeros del proceso de consolidación de la institución como Nancy Espinel. Tomamos ese punto de partida para referirnos al “humanismo” que emerge con la institución, debido a que es referente de su consolidación y sus tradiciones académicas, así como sus fundamentos identitarios frente a otras instituciones (Espinel, 2010).

El MEUM ha sido el sello distintivo de UNIMETA para la educación superior en el territorio, supone una dimensión socio-humanista. Para el fundador de la universidad, el MEUM proporcionaría

“[...] una mejor comprensión del mundo en que vivimos: los orígenes de nuestro cosmos, el conocimiento de nuestros ancestros culturales, las raíces que se encontraron con nuestro continente, el conocimiento de la patria, la proyección de la región y amar al terruño así como a la universidad que nos forma y por último, un entendimiento de los sistemas políticos y su funcionamiento, todo ello, para que en su sesudo análisis del presente, lleguen a convertirse en predicciones no sólo de su propia vida sino del mundo que los cobijará” (Mojica, 2010).

Así, desde su creación ha sido recurrente reivindicar un carácter humanista en la educación para y desde la región. Con el concepto de “humanismo”, las reflexiones que dieron origen al MEUM y que dinamizaron su existencia temprana, plantearon varias aproximaciones que no pretendemos profundizar aquí, pero vale la pena resaltar algunas en relación con el objetivo de este artículo. ¿Cómo es entendido el humanismo en este método de educación? En primer lugar, las reflexiones del MEUM se dan como parte constitutiva de la primera universidad que abrió en la región de la Orinoquía colombiana programas académicos como Derecho y Trabajo Social:

“Una de las principales preocupaciones que tiene la Universidad moderna, es la de darle un mayor sentido social

al ejercicio de las profesiones. Se hace necesario sensibilizar a los estudiantes para que puedan tener una mayor comprensión de su pueblo, que es al fin y al cabo el objetivo último de su pueblo” (Mojica, 2010).

El humanismo así planteado, puede ser entendido desde de una localización concreta, esto es: desde UNIMETA y desde el MEUM que operan y tienen origen, existencia y vida en el territorio de la Orinoquía. Además, debe entenderse como una apuesta por las humanidades en un contexto social, político, cultural e histórico en el que era necesario ir más allá de formas de conocimiento técnicas que buscaban aplicación práctica inmediata en la realidad económica territorial.

Más que agronomía y los saberes asociados a este campo, se trataba de construir conocimientos a partir de áreas como la filosofía, la historia o las lenguas, incluyendo los saberes pedagógicos (Mojica, 2010). El MEUM, así, se caracteriza por incluir asignaturas transversales a la formación de las diferentes carreras que ofrece UNIMETA, adquiriendo importancia central en el marco de existencia de las Escuelas de Ingenierías, Arquitectura, Derecho y Ciencias Sociales y Ciencias Básicas.

Los estudiantes adscritos a cada uno de los programas académicos de las escuelas deben cursar el MEUM a lo largo de toda su formación a partir de una sucesión de asignaturas hasta el final de su carrera. Se ven implicados en una serie de espacios académicos (o cursos) que favorecen la toma de conciencia sobre las particularidades y principales problemáticas del territorio y sobre su propio lugar en el mundo. Tales asignaturas respondan a los nombres de *Cátedra UNIMETA; Cosmología; Occidente; América; Colombia; Villavicencio; Meta, Pensamiento Político Contemporáneo y Sociedad del futuro*⁶.

Espinel (2010), hace referencia a tres dimensiones de análisis en la historia que permitirían entender el humanismo en el MEUM: el humanismo en la edad moderna, la Modernidad en América Latina y el surgimiento de la Escuela, como espacio de desarrollo de la educación institucionalizada.

6 Un análisis más detallado de estas asignaturas está desarrollándose en estos momentos por el equipo de investigación del proyecto.

Sobre el primer momento, resalta la importancia que tiene la secularización del mundo, el papel protagónico de tomar el conocimiento y la razón por encima de las explicaciones divinas que ayudaban a entender lo que ocurría en el cosmos. En este primer momento la autora incluye referentes como El Renacimiento, La Ilustración, La Revolución Francesa y La Revolución Industrial.

El segundo momento, aborda la “Modernidad en América Latina” enfatizando en las consecuencias del contacto entre Europa y América. Aquí evidencia sus implicaciones políticas y la importancia de comprender desde el territorio aquello que significó la modernidad (Espinel, 2010).

Con esto vale resaltar que, si bien hay una posición crítica de Espinel frente a lo que significó la modernidad para “América Latina”, la autora no rechaza de tajo la modernidad, sino que resalta su “carácter periférico” y “descentrado”, lo cual es preciso comprender y cuestionar *desde* el pensamiento y la cultura de las poblaciones que fueron dominadas.

Finalmente, cuando se refiere a La Escuela, la entiende como institución social y como “agente de socialización” dentro de la sociedad colombiana, lo que implica retomar la perspectiva histórica para entender que UNIMETA se fundó en medio de una fuerte resistencia de sectores de gobierno central de entonces, que argumentaba que “en el territorio no era necesaria otra universidad” (Mojica, 2000).

A continuación, se presenta la forma en que tres autores como Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos y Lewis Gordon, se nos aparecen, en el marco de esta tarea, como referentes para un diálogo para la transformación de la Universidad como institución en un contexto como el de la Orinoquia colombiana.

Edgar Morin: la visión de la complejidad

En el tercer libro de *El Método*, Morin plantea la necesidad de tener un conocimiento del conocimiento (Morin, 1994). Esto significa tener consciencia de la necesidad de comprender los procesos a través de los cuales conocemos el mundo y de que a partir de dichos conocimientos tenemos prácticas de intervención en el mundo. Mo-

rin nos llama a que seamos más reflexivos sobre nuestros propios procesos del conocer, que identifiquemos los puntos ciegos de nuestros procedimientos y tengamos conciencia de los supuestos en los que nuestra forma moderna de entender el mundo se basa.

Frente a “la modernidad”, llama a reconocer los errores de un paradigma simplificador del mundo como el que sirve de sostén a la defensa de racionalidades disciplinares (herencia de la modernidad). Esto nos permitiría comprender la complejidad que encarna la realidad y vernos convidados a integrar conocimientos que una matriz de pensamiento (otra vez la modernidad) se encargó de des-ligar (Morin, 1994).

En *Introducción al pensamiento complejo* (Morin, 1990) nos dice que la “inteligencia ciega” representa una serie de elementos que vale la pena considerar:

- 1.** La causa profunda del error no está en el error de hecho (falsa percepción), ni en el error lógico (incoherencia), sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías);
- 2.** Hay una nueva ignorancia ligada al desarrollo mismo de la ciencia;
- 3.** Hay una nueva ceguera ligada al uso degradado de la razón;
- 4.** Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al proceso ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.) (Morin, 1990)

La complejidad corresponde con cierta “comprensión de lo real” si hacemos consciencia de la forma en que el conocimiento se ha organizado en las universidades occidentales. En este sentido, Ramón Grosfoguel ha planteado la existencia de “universidades occidentalizadas” para referirse a las instituciones de educación superior ubicándolas en una historia de larga duración en la que se consolidó el universalismo cartesiano, patriarcal y eurocéntrico. Para más detalles ver Grosfoguel (2013). Se ha tendido a ubicar las áreas del saber en lugares de actividad especializados que se encargan de “conocer una parte” de esa realidad, alimentando en la práctica la división social del trabajo intelectual y científico y abriendo la posibilidad cada vez más a la “hiperespecialización de las ramas del saber”. Esto significa que se ha consolidado histórica y culturalmente un privilegio

de perspectivas parciales que ayudan a entender partes de la realidad, pero que ello no significa que sea la realidad misma.

Lo anterior se ve favorecido gracias a que en la Universidad occidentalizada se generan procesos de organización mediante la creación de departamentos, facultades, programas académicos en los que las “identidades disciplinares” y su defensa por parte de sus practicantes, tienden a convertirse más en un obstáculo para conocer y comprender realidades, que en opciones viables para solucionar los problemas del mundo.

Consecuencias de esta situación radican en que, al tener una perspectiva parcial derivada de una racionalidad disciplinar específica, se corta de manera radical la visión de los problemas que encaran los sujetos con los que aprendemos/enseñamos/investigamos, es decir, aquellos sujetos implicados en el proceso de aprendizaje al que nos convoca en la universidad hoy. Esto hace que se pierda de vista la legitimidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de generación de nuevos conocimientos, dado que cortamos secciones de las realidades y es a partir de ellas que enseñamos ¿dictamos? en nuestros espacios de aprendizaje. El llamado de Morin es a tener en cuenta la opción de comprender la complejidad de la realidad.

Boaventura de Sousa Santos: epistemologías del sur, sociología de las ausencias y sociología de las emergencias

Boaventura de Sousa Santos hace un planteamiento que busca expandir las posibilidades de encontrar alternativas para un mundo en crisis y con él, una crisis global de conocimientos. A partir del reconocimiento de otras formas de conocer, ser y habitar el mundo, afirma: “... la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo” (Sousa Santos, 2011). Así, nos llama a reconocer otras epistemologías que necesariamente están ancladas a procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos de sujetos que históricamente han sido producidas por el conocimiento occidental como inválidas o como inexistentes.

Es decir, en el proceso de hegemonización de las perspectivas eurocéntricas de las ciencias sociales y humanas (herederas de la

modernidad), además de construir las visiones parciales del mundo encarnadas en las disciplinas; hacia afuera y en la relación entre sistemas de conocimientos a un nivel más general, se han negado y desautorizado otras formas de saber con sus respectivas consecuencias prácticas para la construcción de un mundo menos injusto (Sen, 2012).

Por ello, Sousa Santos llama a hacer un doble ejercicio de una *sociología* de las ausencias para abordar esas epistemologías, formas de ser, hacer, estar en el mundo que fueron consideradas inexistentes o inválidas y una *sociología de las emergencias*, prestando especial atención a la manera en que dichas formas de ser, hacer, estar e intervenir en el mundo aparecen como posibilidades de ser y habitar en el mundo de otro modo.

Para Sousa Santos, las epistemologías del sur tienen sus propias historias y no están incluidas en aquello que conocemos como “historia universal”, por esta razón, debemos redescubrir las (Sousa Santos, 2011). En relación con el MEUM, esto se evidencia en los procesos de abordaje de cátedras como Occidente y Cosmología, en las que el esquema de exposición (Dussel, 2019) nos lleva a revisar la forma en que se venía aplicando la enseñanza.

Así, en lugar de celebrar Occidente o la Cosmología occidental en el marco de la enseñanza del MEUM, estos dos tópicos están siendo ahora ubicados en un marco más amplio de perspectivas sobre el mundo: ya no es Occidente como único relato sobre la humanidad sino la constatación entre profesores y estudiantes, de que el mundo visto desde la perspectiva occidental y sus procesos históricos, constituyen una entre muchas otras formas de comprender el mundo.

Así, el reconocimiento de Occidente como una perspectiva concreta al lado de otras que han sido negadas históricamente se aparece como una condición necesaria para transformar los conocimientos actuales y también se constituye como un reto para los profesores en tanto que los esquemas de exposición de su historia no son ya celebratorios, sino que nos lleva, por decirlo de alguna manera inicialmente a “des-familiarizar” un discurso que ya era normalizado: Occidente como algo incuestionable.

Este reconocimiento puede poner en marcha formas de conocer y prácticas que coadyuven con la transformación de situaciones dramáticas de diversos sujetos en el territorio y en el planeta, al menos en el campo de la educación superior sobre la que gravita la institución, dado que la diversidad cultural y epistémica del territorio debe ser reconocida con sus respectivas implicaciones cuando interactúan profesores de la institución con sujetos racializados que habitan, construyen y aportan a la existencia de la universidad.

Lo mismo sucede con el abordaje de la cátedra de cosmología, ya que para futuros procesos implicaría no solo la cosmología occidental sino el reconocimiento de cosmologías encarnadas por estudiantes indígenas, campesinos, afroantioqueños, entre otros, que se vinculan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución. Todo esto lleva a la consolidación del MEUM como una plataforma de pensamiento crítico frente a la educación intercultural que exige el territorio.

Lewis Gordon contra la decadencia disciplinaria y los fetichismos metodológicos, en favor de la razón

En 2010, Lewis Gordon dio una conferencia que luego fue publicada como *Manifiesto de transdiscipliniedad*. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros. Gordon manifestó que su planteamiento giraría en torno a tres preguntas: 1. ¿quiénes somos?; 2. ¿qué queremos llegar a ser? Y 3. ¿Cómo hablamos acerca de qué debemos ser y qué queremos llegar a ser?

La primera pregunta la ubica en el campo de la antropología; la segunda, en el campo de las cuestiones en torno a la libertad y la tercera, en lo que él mismo llama “la metacrítica de la razón”. Ésta última tiene una importancia capital cuando se plantea el problema de ser una institución de educación superior que, a juicio de Gordon, “no quiera ser simplemente el clon o una imitación de otras instituciones” (Gordon, 2011), situación que comparte UNIMETA en tanto ser pionera en la región de procesos de apropiación y análisis de realidades territoriales concretas.

En *Manifiesto de transdisciplinariedad*, Gordon nos dice que la razón es más amplia que la racionalidad y por tanto es necesario distinguirlas. La racionalidad es una forma específica de pensar y actuar en la que toma parte la razón, pero la racionalidad exige una cierta consistencia y dicha consistencia está dada por los elementos que constituyen las racionalidades. Estas racionalidades están encarnadas por las disciplinas.

Así, un abogado debe tener la racionalidad disciplinar del abogado porque en su proceso de formación (¿o deformación?) adquiere conceptos, estrategias metodológicas, *hábitus* (cfr. Bourdieu) correspondientes a una manera de entender ese fragmento de la realidad que vive y que le tocó estudiar. Cuando desempeña su profesión, lo que se espera es que ese abogado, médico, biólogo, ejerza de manera consistente con los conocimientos que adquirió en su formación.

Gordon nos dice que la racionalidad es específica y que la razón es más amplia que aquella, nos invita a darnos cuenta de que en los procesos de conocer e intervenir el mundo muchas veces omitimos la razón, para darle privilegio a la racionalidad que nos ha dado una forma (entre muchas otras) de entender el mundo.

Esto nos lleva a abordar el conocimiento del mundo no con toda la capacidad que tenemos como seres humanos de pensar y razonar, sino desde esa racionalidad, desde una forma específica de ver el mundo, sin que este tenga por qué abarcar la realidad en su compleja materialización.

Gordon identifica este error con el origen de lo que llama “decaencia disciplinaria”. Es el momento en el que las disciplinas pierden de vista las oportunidades de revitalizarse en la práctica. Es decir, en la reflexión crítica sobre lo que hacen, cómo lo vienen haciendo y cómo pueden realizarlo de una manera más razonada frente a los retos de la vida social y del mundo.

También contribuye a esta decaencia disciplinaria el “fetichismo metodológico”. Gordon lo entiende como una excesiva preocupación por mantener los métodos de la disciplina: “en derecho usted no está medio muerto o medio vivo. Usted está muerto o vivo” decía alguna vez una colega abogada. Sin embargo si se explora lo que constituye para un indígena o un campesino que ha vivido las consecuencias de la guerra en la región, ese derecho a la vida se debe entender no

sólo como el acto biológico o jurídico de vivir, sino que está conexo al derecho a la tierra de la que ha sido expulsado, al mismo tiempo que está conexo al derecho a mantener sus patrones ancestrales y culturales de cuidado y producción en la tierra que, muchas veces, no es un “recurso” o un “bien” sino “la madre” con la cual se relacionan de la misma manera que, entre humanos nos relacionamos con nuestras madres o hermanos.

Entonces, se hace necesario incluir, más que racionalidad y método de la disciplina específica, un diálogo con otros saberes que permitan comprender la complejidad de la realidad sin reducirla a lo que se adapte a lo que las interpretaciones parciales de un campo de conocimiento puedan hacer del mundo.

Conclusiones

En territorios como los que conforman realidades que se intersectan en UNIMETA, tendemos a reproducir diariamente rutinas que dan cuenta de nuestra *hiperconsistencia* o, dicho de otro modo: de nuestras racionalidades disciplinares y las prácticas que ellas mismas engendran. Decimos “Nosotros” porque no nos asumimos como externos al problema, sino que merodeamos las fronteras de esas disciplinas para aprender a hacer las cosas de otro modo. También es preciso decirlo: si hay un estímulo importante para hacerlo, es la existencia de nuestros estudiantes, con sus inquietudes, insatisfacciones y problematizaciones de las realidades que viven y que ellos mismos observan en la vida de sujetos con quienes trabajan.

Aunque los estudiantes se ven implicados en una serie de cursos que deberían favorecer un ejercicio de concientización sobre las particularidades y principales problemáticas del territorio y sobre su propio lugar en el mundo, es fundamental que estos cursos se acompañen de una seria discusión de los fundamentos filosóficos y pedagógicos que le dieron su origen y que hoy lo mantienen con plena vigencia en la marcha histórica de la sociedad en la que existe UNIMETA.

A partir de lo anterior, necesario hacer consciencia sobre el hecho de que las preguntas que nos hacemos, así como los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos que usamos al responderlas, se alimentan fundamentalmente de los contextos en los que vi-

vimos. No verlo así significaría una aplicación mecánica de recetas que nada tienen que ver con los contextos de existencia de aquellos sujetos que educan y se educan en la universidad y el territorio.

Hasta el momento, las discusiones y reflexiones críticas sobre el MEUM se han dejado al margen, mecanizándose cierto privilegio a la aplicación ciertos elementos evaluativos contenidos en formatos que los profesores se han ido acostumbrando a llenar durante los periodos académicos.

Todo esto es importante porque el *habernos habituado a los elementos del MEUM*, ha implicado que durante algunos años este método no haya sido discutido en sus fundamentos filosóficos y a que olvidemos que tal discusión debe ser puesta en el lugar que se merece. Es el MEUM el que le da un carácter distintivo a la práctica, teoría e investigación que se genera en la institución.

Aunque desde orillas diferentes y puntos de intervención bien específicos, una articulación entre los planteamientos de Morin y Sousa Santos abre una puerta para revitalizar los fundamentos de la educación superior en la Corporación Universitaria del Meta, mientras que el *Manifiesto transdisciplinariedad* de Gordon ayuda a superar la crisis de conocimiento antes mencionada, siendo un elemento central para el debate de consolidación del MEUM.

Dicho debate es el que proponemos y parece que se trata de un ejercicio de organización crítica casa adentro, para poder reflejar casa afuera lo que venimos construyendo como institución, permitiéndonos superar las trampas de la “decadencia disciplinaria” que se ciernen frente a nosotros en el cambio de paradigmas que exige el mundo.

Cuando hablamos de la perspectiva disciplinar, nos referimos a eso que Gordon llama consistencia/hiperconsistencia y a todos los elementos conceptuales y metodológicos que le dan identidad a *lo que uno es* como profesional de una de esas disciplinas, eso implica no sólo una dimensión del saber, sino también una dimensión del hacer. En esto, el razonamiento de Gordon se puede relacionar al mismo tiempo con el de Guyot (Guyot, 2017), cuando plantea que las prácticas del conocimiento son todas aquellas cosas que podemos desarrollar cuando tenemos destreza en un oficio determinado. Así, esos puntos ciegos de los que hablamos tienen que ver con la ten-

dencia naturalizada de velar por la consistencia que nos identifica ya como psicólogos, antropólogos, trabajadores sociales o abogados.

Finalmente, entendemos “la descolonización de las prácticas del conocimiento”, como aquellas acciones tendientes a cuestionar “fetichismos metodológicos” presentes en los practicantes de las disciplinas. Este tipo de fetichismo opera cuando las disciplinas centran más su atención en el método que les da identidad, que en las formas en que las realidades reclaman transformaciones sus formas de intervenir en el mundo. Entre dichos desafíos es necesario entender la naturaleza de UNIMETA cuando nos exige un modo de existencia interdisciplinar y con ello, la necesidad ineludible de reflexionar sobre la práctica académica de los docentes en todas las áreas, ese debe ser el punto de reflexión ¿cómo hacer que el componente sociohumanístico permee efectivamente el acto educativo de UNIMETA como su principal rasgo distintivo? Con este trabajo, convidamos a un camino posible para transformar la educación en una región como la Orinoquia colombiana desde UNIMETA y a tener en cuenta a estos tres autores como un punto de partida para repensar el Método Educativo de la institución pero en términos teóricos, pedagógicos y filosóficos, es decir, en sus fundamentos.

Bibliografía

- Espinel, N. (2010). Liminar. En *Meum. Método Educativo de la Universidad del Meta* (pp. 7–10). Corporación Universitaria del Meta.
- Gordon, L. (2011). Manifiesto de transdisciplinariedad. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros. *Transpasando Fronteras. Revista Estudiantil de Procesos Transnacionales*, 1, 11–16.
- Guyot, V. (2017). *Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad*, 9, 43–58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Martínez, A. (2019). La crisis del héroe una autoetnografía sobre la pérdida de la masculinidad hegemónica. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 80, 98–108. <http://apostadigital.com/revis-tav3/hemeroteca/amartinez3.pdf>

- Mojica, R. (2000). *Palabras del señor rector Rafael Mojica García*. Corporación Universitaria del Meta.
- Mojica, R. (2010). *Meum. Método Educativo de la Universidad del Meta*. Corporación Universitaria del Meta.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Sánchez-Maldonado, J. (2020). *Modo de existencia interdisciplinar. Intervención como categoría de frontera y el camino transdisciplinario de la antropología situada en los Llanos orientales colombianos*.
- Sánchez-Maldonado, J. (2021). Niveles de conflicto: campo de la ecología humana, cultura como diferencia radical y la articulación ciencia - poblaciones locales. En *Etnografías irreverentes y comprometidas. Pensando otras formas de investigación y escritura etnográfica* (pp. 160–177). Uniedusul.
- Sánchez-Maldonado, J. (2022). *Ética pedagógica intercultural crítica: ecologías humanas, Universidad como territorio plural y los caminos de una educación transdisciplinar*.
- Sánchez-Maldonado, J. (2023). Ecologías humanas: camino teórico-metodológico para comprender/transformar tensiones interculturales a través de la educación en los Llanos Orientales colombianos. En *ORINOQUÍA interdisciplinar diversos abordajes desde el patrimonio cultural, las ciencias sociales y el arte* (pp. 17–28). Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA.
- Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Desclee.