



## Dilemas éticos de facilitadores educativos de universidad autónoma indígena de México ante el trabajo comunitario

Ethical dilemmas of educational facilitators of the indigenous autonomous university of Mexico before community work

**Ernesto Guerra-García<sup>1</sup>**

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)  
Los Mochis, Sinaloa México

<https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

[drguerragarcia@gmail.com](mailto:drguerragarcia@gmail.com)

**Eduardo Andrés Sandoval-Forero<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma del Estado de México  
Toluca, Estado de México, México

<https://orcid.org/0000-0003-1659-7588>

[forerosandoval@gmail.com](mailto:forerosandoval@gmail.com)

---

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2862>

DOI : 10.25965/trahs.2862

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

---

**Resumen:** La Universidad Autónoma Indígena de México ha venido incluyendo en todos los programas educativos una serie de asignaturas relacionadas con el trabajo comunitario. Sin embargo, esto ha traído una serie de cuestionamientos de algunos facilitadores educativos, que pueden ser analizados desde diferentes perspectivas éticas; se presentan dilemas metaéticos entre lo que es y lo que debe ser, en los que se pone en tela de juicio la virtud de los docentes en cuanto a su compromiso comunitario. A través de un trabajo de corte etnográfico se recoge la experiencia curricular de esta Institución en relación con las diferentes posturas éticas: la teleológica, la virtuosa y la deontológica. La ponencia presenta la dinámica específica que configura el perfil ético y el compromiso de los facilitadores educativos de esta Institución.

**Palabras clave:** comunitario, ética intercultural, facilitadores educativos, universidad intercultural, virtud intercultural

**Résumé :** L'Université Autonome Indigène du Mexique a inclus dans tous ses programmes éducatifs une série de sujets liés au travail communautaire. Cependant, cela a amené une série de questionnements de la part de certains animateurs éducatifs, qui peuvent être analysés sous différentes perspectives éthiques. Il existe

---

<sup>1</sup> Profesor Investigador. Doctorado en Enseñanza Superior, Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Coordinador General de Investigación y Posgrad

<sup>2</sup> Profesor Investigador. Doctorado en Sociología, Sistema Nacional de Investigadores Nivel III, Profesor investigador de Tiempo Completo.

des dilemmes méta-éthiques entre ce qui est et ce qui devrait être, à partir desquels la vertu des enseignants en termes d'engagement communautaire est remise en question. A travers un travail ethnographique, l'expérience curriculaire de cette Institution est collectée en lien avec les différentes positions éthiques: téléologique, vertueuse et déontologique. Notre présentation expose la dynamique spécifique qui configure le profil éthique et l'engagement des animateurs pédagogiques de cette Institution.

Mots clés : communauté, éthique interculturelle, facilitateurs pédagogiques, université interculturelle, vertu interculturelle

Resumo: A Universidade Autônoma Indígena do México tem incluído em todos os programas educacionais uma série de assuntos relacionados ao trabalho comunitário. No entanto, isso trouxe uma série de perguntas de alguns facilitadores educacionais, que podem ser analisadas sob diferentes perspectivas éticas; Existem dilemas metaéticos entre o que é e o que deveria ser, em que a virtude dos professores em termos de compromisso com a comunidade é questionada. Por meio de um trabalho etnográfico, a experiência curricular dessa instituição é coletada em relação às diferentes posições éticas: a teleológica, a virtuosa e a deontológica. A apresentação apresenta as dinâmicas específicas que configuram o perfil ético e o comprometimento dos facilitadores educacionais dessa instituição.

Palavras chave: comunidade, ética intercultural, facilitadores educacionais, universidade intercultural, virtude intercultural

Abstract: The Autonomous Indigenous University of Mexico has been including in all educational programs a series of subjects related to community work. However, this has brought a several questions from some educational facilitators, which can be analyzed from different ethical perspectives; there are metaethical dilemmas between what is and what should be, in which the virtue of teachers in terms of their community commitment is questioned. Through an ethnographic work, the curricular experience of this Institution is collected in relation to the different ethical positions: the teleological, the virtuous and the deontological. The research presents the specific dynamics that configure the ethical profile and commitment of the educational facilitators of this Institution.

Keywords: community, intercultural ethics, educational facilitators, intercultural university, intercultural virtue

## Introducción

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una Institución Intercultural fundada en diciembre de 2001 en Mochicahui, Sinaloa. Se encuentra inmersa en la etnorregión *yoreme mayo*. Desde su fundación la Institución ha declarado su intención de mantener una fuerte vinculación con las comunidades para promover la mejora de sus condiciones de vida; el documento seminal Mochicahui Nuevas Fronteras así lo estipula (Ochoa, Galaviz, Valdés y Guerra, 2001). De esta forma la educación intercultural, que siempre es una construcción colectiva, debe cimentarse en valores que tomen en cuenta la bondad del fin que se persigue (González, González, Marín y Martínez, 2005).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha reforzado esa intención al establecer como política en las Universidades Interculturales incluir en la curricula un grupo de asignaturas ligadas al desarrollo comunitario (González, 2011). Sin embargo, la comunidad en la UAIM ha sido una especie de imaginario en la intención de la vinculación comunitaria; si bien alrededor del 50% de la matrícula institucional proviene de muy diversas comunidades rurales - lo que convierte a la Universidad en receptora - no existe un plan específico de atención a cada una de ellas. A pesar de que esto se ha convertido en un aspecto relevante para las universidades interculturales, en el caso de esta Institución se presentan problemáticas en relación con las comunidades que se deben abordar con mayor detenimiento (Guerra y Meza, 2019).

Es importante observar que debido a que la UAIM surgió en 2001 antes de la CGEIB (en 2003) su modelo educativo inicial difería substancialmente de las políticas de educación intercultural estipuladas de manera hegemónica por la federación y es precisamente en este contexto de modificación de los planes y programas de estudio que se realizaron de 2014 a 2018 para incluir los ejes transversales de interculturalidad, vinculación comunitaria y la asignatura de lenguas originarias, cuando se realizó la investigación que se presenta.

La UAIM mantenía los siguientes programas educativos de licenciatura: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Contaduría, Turismo Empresarial, Sistemas de Calidad, Sistemas Forestales y Sistemas Computacionales, que como se observa no todos se adscriben a las disciplinas sociales y humanísticas, por lo que las discusiones de la implementación de estas imposiciones de la CGEIB en la UAIM fueron constantes. Desde luego, debido a su origen, la UAIM no mantiene el modelo educativo de las universidades interculturales, pues aún conserva parte de los elementos curriculares con el que se originó la Institución.

En cuanto a los profesores, la UAIM comenzó con un modelo educativo propio en el que en lugar de docentes se encontraban los facilitadores, que originalmente se trataba de personal de tiempo completo que atendían las necesidades educativas. Poco a poco el modelo fue cambiando y se fueron incorporando profesores que asisten por horas (numerarios) pero que invertían una buena cantidad de tiempo con la intención de hacer méritos y lograr la anhelada base. Actualmente aproximadamente el 50% de la plantilla docente es de tiempo completo.

La problemática que se presenta es la inercia que siguen estos facilitadores de tiempo completo de realizar sus labores sólo al interior de las aulas y la resistencia que presentan para salir a realizar el trabajo comunitario plasmado tanto en la intención institucional como en las políticas emanadas por la CGEIB.

A pesar de que la labor docente universitaria se desarrolla principalmente en las aulas, en la UAIM diversas dinámicas universitarias requieren que se realice trabajo

comunitario, desde la simple visita a las comunidades hasta la participación en programas específicos de investigación. De esta forma a UAIM presenta aspectos diversos susceptibles de ser analizados, en este caso, el principal enfoque es hacia la ética del personal educativo de la institución en el contexto intercultural.

Los facilitadores evidencian dificultades relacionadas con su compromiso que pueden ser mejor entendidas desde las actitudes hacia el trabajo comunitario. Estos dilemas éticos parten de situaciones en las que los facilitadores siguen diferentes posturas, ya sea desde la ética teleológica o desde la deontológica y en la que la ética de la virtud se presenta difícil de alcanzar.

La pregunta principal es ¿Cuáles son los problemas éticos de los facilitadores de la UAIM en cuanto a su quehacer comunitario?

La hipótesis principal es que los facilitadores educativos no siguen un solo tipo de ética y que tanto la deontológica como la teleológica presentan dificultades para el trabajo comunitario en un contexto intercultural.

## Objetivo

Analizar los dilemas éticos, entre lo que es y lo que debe ser en el trabajo comunitario de la UAIM, a través de los argumentos de los facilitadores educativos.

## Método

El método que se aplicó fue el etnográfico y consistió en dos aspectos básicos: 1) la práctica etnográfica cuyo centro es el trabajo de campo y 2) la reflexión antropológica, centrada en el trabajo de gabinete (San Román, 2009). Como menciona Restrepo:

La etnografía como metodología, como encuadre, estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores (2015: 163).

puesto que la ética que se busca observar no es la de los diálogos filosóficos, sino la que surge en la práctica de los facilitadores y de sus comentarios, el método seleccionado fue el etnográfico, pues otros métodos orientarían otro tipo de resultados que no son lo que aquí se presentan. De manera más específica se realizó una microetnografía, que de acuerdo con Álvarez (2008) se centra en el análisis de los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, en este caso los facilitadores educativos, haciendo énfasis en las cuestiones socio-lingüísticas, como lo son sus códigos de valores éticos; a partir de ahí se centró en el problema concreto en la ética de los facilitadores sin aspirar a tener la magnitud de la etnografía, pues en vez de analizar el fenómeno desde un punto de vista holístico se estudiaron las situaciones interaccionales de acuerdo con el objeto de estudio.

## Diseño

La estructura consiste en ubicar los posicionamientos filosóficos de los facilitadores educativos en tres posturas de la ética intercultural: a) la ética teleológica, b) la ética de la virtud y c) la deontología del profesional intercultural.

## Población

Para este estudio se consideraron las expresiones y narrativas de los facilitadores educativos que, junto con 7 funcionarios, permiten describir el dilema ético.

## Técnicas de campo y documentales

Para la realización de la microetnografía se siguieron los siguientes pasos con sus respectivas técnicas a) el acceso y seguimiento de las reuniones de rediseño curricular que se desarrollaron en la Institución en el periodo mencionado y donde participaban 25 facilitadores, liderados por funcionarios del área educativa, en las que se discutían de manera amplia los pros y contras del diseño curricular impulsado por la CGEIB y que en muchos sentidos contrastaba con los planes de estudio que se habían llevado a cabo desde el surgimiento de la UAIM; b) el trabajo de campo que incluyó las técnicas de observación participante; diariamente se recorrieron los espacios universitarios escuchando conversaciones y categorizando las posturas; además de participar en grupos de discusión que se reunían de manera informal, preocupados por el desarrollo curricular y por la Universidad misma.

Además, se realizaron grabaciones de cinco facilitadores que resultaron ser clave para el entendimiento del fenómeno estudiado, recopilando sus narrativas (Álvarez, 2008). En la reflexión antropológica se realizó a) un análisis documental, ya que la Universidad presentó desde sus inicios documentos que abordaban posicionamientos éticos, principalmente sobre la solidaridad y la vocación comunitaria b) el análisis de los datos y de la información en general y c) la elaboración del informe microetnográfico del que se presenta un resumen.

## Fundamentación teórica

La ética es la filosofía de la moral, están íntimamente relacionadas desde que *êthos* en griego y *mores* en latín significan lo mismo: “costumbres” que se refieren al conjunto de normas y prescripciones de los actos que el ser humano realiza de acuerdo con sus hábitos; se ocupa del estudio racional de asuntos como la virtud, el deber, la felicidad, el buen vivir, entre otros (Cantolla, 2005).

Para este caso se presenta una perspectiva de la ética intercultural que busca analizar el pensamiento sobre la convivencia en la diversidad y que lleva implícita la intención de ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica y cultural (Bilbeny citado por González, González, Marín y Martínez, 2005).

El propósito es aportar una ética al proceso dirigido a la superación del monoculturalismo, pues aun cuando se habla de una universidad intercultural existe la inercia a mantener ideas etnocéntricas que no son consecuentes con aceptar la diversidad de valores para el entendimiento social. A partir de aquí se pueden encontrar las virtudes de los facilitadores que a través de la praxis construyen una ética intercultural específica, de acuerdo a la época y al lugar donde se vive (González, et.al., 2005).

En este contexto siempre van a existir diferentes puntos de vista y planteamientos diversos frente a una misma situación, “porque cada uno tiene en su haber una estructura de pensamientos, valores y tradiciones” (Zambrano y Martín, 2007: 428).

Sin embargo, el diálogo no debe ser rápido, ni se debe buscar una conciliación apresurada para ocultar o anular las diferencias en los discursos, ni se debe cerrar sólo a reconocer las dificultades existentes entre las personas que han conformado

sus mundos de vida desde diferente cosmovisión; entre otros aspectos, es necesario hacer explícito el vínculo entre ética y lenguaje que puede obedecer a una hermenéutica de la praxis y así, comprender los diferentes discursos morales (Salas, 2013).

En estos diálogos, el egoísmo se opone a las virtudes; como menciona Cortina (citado por González, et.al., 2005) “*No basta con el egoísmo inteligente, es necesaria la justicia lúcida*” (p. 105). De esta forma la comunidad universitaria requiere de “fuertes sentimientos orientados hacia la justicia en un mundo injusto y hacia la ayuda en un mundo donde muchos viven sin aquello que necesitan” (González, et.al., 2005:106); requiere que se sea paciente para entender a los otros, no sólo desde sus discursos, sino de las prácticas para afirmar su identidad (Salas, 2013).

En este sentido, la ética intercultural implica que existe un trabajo orientado a la mediación ya que “busca contribuir, desde las actitudes y la decisión de conductas, a la convivencia de la diversidad...” (Zambrano y Martin, 2007: 426).

Es necesario entender que en el contexto latinoamericano se parte de una situación conflictiva derivada de la Conquista y que está presente en el tejido social de los grupos (Zambrano y Martin, 2007). Es decir, el conflicto social es histórico y tiene motivos morales; en el fondo ha sido la lucha por el reconocimiento y por la autoconservación de los pueblos. Este hecho ha influido en la intención de generar una política del reconocimiento (Salas, 2013).

Aun cuando existe una larga tradición para pensar en los encuentros y desencuentros entre tradiciones, religiones y otros aspectos; la ética intercultural permite reflexionar sobre “el ‘saber vivir’, ‘saber convivir’, sobre la ‘comunidad’ (de origen, de vida, de destino)” (Zambrano y Martin, 2007: 427).

Como mencionan Zambrano y Martin (2007) la ética intercultural es una propuesta de acción que exige el compromiso, en este caso de los facilitadores, quienes deben buscar la construcción de un sistema de valores para asegurar una convivencia más armónica, se basa en dos componentes, uno de tipo hermenéutico y otro de tipo pragmático, que permiten dar cuenta de la mutua acción intersubjetiva intercultural:

La postura hermenéutica alude a la comprensión de un sentido narrativo asociada a la afirmación de valores asociados al mundo de la vida; en este sentido el discurso intercultural está profundamente asociado a una historicidad propia del mundo de la vida. Los valores interculturales aprendidos por los sujetos en los mundos de vida son parte de soportes simbólicos y narrativos que nacen de los contextos (Salas, 2013: 48).

En cuanto a lo pragmático la ética intercultural se ve fortalecida a través de una serie de valores tales como el diálogo, la tolerancia, la libertad, la justicia y la paz, entre otros. Para el caso de la UAIM es conveniente destacar la solidaridad que debe ser desarrollada por los facilitadores educativos y funcionarios; para Ramos (citado por Zambrano y Prieto) consiste en:

...un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de compartir no sólo cosas, sino también obligaciones [...] entraña un sentido de responsabilidad hacia el otro que se traduce en una vinculación de las personas entre sí. (2008: 11)

Para Sarasola (Citado por Zambrano y Prieto):

La solidaridad es una respuesta a la injusticia, ya que en nuestra sociedad no todos participamos de la riqueza de la misma manera. Luego la solidaridad, como valor que guía el comportamiento del ser humano, le llevará a emprender acciones para contribuir con el bienestar de quienes le rodean, esto es, ayudar al que lo necesita. Es hacer algo por los demás. (2008: 11).

Aquel que se desarrolla en comunidad entiende que cada uno necesita de los demás. Esta necesidad se encarna en la solidaridad; por eso, la ética intercultural es teleológica en el sentido que los intereses comunitarios deben prevalecer sobre los individuales en la búsqueda del bien común (Zambrano y Prieto, 2008). En la praxis se pueden seguir diferentes orientaciones, en este artículo se destacan tres de ellas: 1) la teleológica, 2) de la virtud y 3) la deontológica.

La ética teleológica o consecuencialismo se refiere a los deberes u obligaciones morales que buscan lograr un fin último, que se presume bueno o deseable en una especie de que ‘el fin justifica los medios’ (Cejudo, 2010). “En el consecuencialismo, lo correcto se define como la maximización de lo bueno, y a su vez esto último es definido independientemente de lo correcto (como utilidad, felicidad, placer o de alguna otra forma)” (Rawls, citado por Cejudo, 2010: 5).

Existen diferentes tipos de ética teleológica: a) el egoísmo que considera que un acto es moralmente correcto si, y sólo si, probablemente maximizará el interés del agente, b) el altruismo moral que considera que un acto es correcto si produce bien a los demás sin que se considere el agente; el comportamiento altruista no beneficia al individuo mismo que lo realiza pero sí al grupo al cual pertenece (Martínez, 2003) y c) el utilitarismo que defiende que la acción correcta es la que promueve el bienestar donde predominan los resultados favorables sobre los indeseables (Cejudo, 2010).

Desde una ética de la virtud o aretáica el virtuoso busca desarrollar cualidades que se consideran positivas y sabe cómo lograrlo; algunas de las características generales de las virtudes de mayor trascendencia para su aplicación son, entre otras a) que enriquecen la naturaleza de quien las adopta, b) que se enraízan en valores que pueden adquirirse o desarrollarse, c) que complementan la perfección del ser humano, d) que suponen el ejercicio de la voluntad, e) que requieren del uso de la libertad (Vidal citado por Garcés y Giraldo, 2013).

Si desde el utilitarismo es moralmente correcto ayudar a los necesitados porque aumenta el bienestar general, desde la ética de virtudes hay que hacerlo porque desarrolla la virtud de la caridad y la benevolencia. La deontología defiende que se debe actuar de cierta manera porque hacerlo así está bien (y no porque al hacerlo así se cause más bien) (Cejudo, 2010). Se refiere a los deberes y obligaciones que deben ser cumplidos independientemente de sus consecuencias. En este caso es de resaltar la deontología profesional que se ocupa de buscar justificación para valores morales que deberían guiar a los profesionales. Esta ética recupera y antepone a cualquier otro interés, el sentido social de la profesión que consiste en proporcionar – a las comunidades en este caso – los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades o potencializar su desarrollo. La ética profesional permite que el profesionista asuma el compromiso y la responsabilidad de contribuir a través de su práctica profesional a mejorar y elevar las condiciones de vida de las comunidades (Ibarra, 2005).

## Resultados

Es importante comenzar describiendo que los facilitadores educativos de la UAIM y las personas de las comunidades de la etnorregión *yoreme* se encuentran ‘obligados’ a vivir juntos en pleno proceso de colonización, que si bien ha sido modificado no ha sido revertido. Por eso en las reuniones de rediseño curricular participa de manera predominante la etnia mestiza mexicana de la Institución que, al seguir una especie de ética intercultural, aun desde el etnocentrismo y, desde el centro de las profesiones, se orientó a superar el monoculturalismo. Por eso también la mayoría de los facilitadores siguen aplicando la cultura dominante en el desarrollo del currículum, sin demostrar apertura hacia el reconocimiento y entendimiento de lo que la existencia de los otros saberes implica en el sentido ético.

Sin embargo, en todo momento la política institucional se ha mostrado firme en construir un currículum de reconocimiento al pueblo *yoreme*. La inclusión de la lengua originaria como materia obligatoria es una muestra de ello.

Al trazar la CGEIB las políticas generales sobre la construcción del currículum intercultural, la UAIM instauró, desde los inicios de 2010, la vinculación comunitaria como uno de los ejes comunes y transversales a todos los programas educativos y se constituyó de cuatro asignaturas: 1) sensibilización a la vida comunitaria, 2) métodos y técnicas de vinculación comunitaria, 3) diagnóstico comunitario y 4) proyecto comunitario, que se fueron desarrollando a través de las reuniones con facilitadores seleccionados según su perfil y su experiencia profesional.

En la construcción del currículum de este eje se realizaron muchas discusiones que en el fondo el fenómeno de la lucha disciplinar impidió llegar al consenso. De esta manera los *habitus* del antropólogo, del filósofo, del administrador, del economista, entre otros profesionistas que participaron, han diferido notablemente en sus intenciones. El equipo líder en el que participaron especialistas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, también, tuvieron dificultades para definir el cómo abordar la vinculación comunitaria.

De hecho, la adscripción a las disciplinas es una de las principales dificultades que la UAIM ha tenido en su intento de manejo de la interculturalidad. Se ha observado que la profesión de los facilitadores educativos les genera una identidad académica, que en muchos de los casos es tan arraigada que difícilmente les permite observar otras perspectivas de la realidad compleja.

En estas reuniones para el rediseño curricular, el diálogo intercultural se distinguió no sólo por los diversos antecedentes disciplinarios de los facilitadores, sino porque emergieron las diferentes posturas respecto del trabajo comunitario y en general de todos los asuntos de la interculturalidad. Al respecto sigue como agenda inconclusa la conciliación de las diferencias:

Le dan muchas vueltas a lo mismo (Facilitador educativo 1, Mochicahui, marzo de 2015).

Otra vez van a comenzar de nuevo (Facilitador educativo 2, Mochicahui, marzo de 2015).

Lo que pasa es que no saben lo que están haciendo (Facilitador educativo 3, Mochicahui, marzo de 2015).

Independientemente del currículo oculto institucional, los comentarios de estos facilitadores se orientan desde esa perspectiva determinista y de urgencia que caracteriza a la sociedad actual.

## Desde la ética teleológica

Se encontraron aspectos de interés en los tres tipos mencionados de ética teleológica. En primer lugar, está el egoísmo ético de la mayoría de los facilitadores que ha buscado maximizar su propio beneficio considerándolo como un derecho: "...y cuánto me van a pagar por llevar muchachos a la comunidad, yo no estoy contratada para eso. (Facilitador educativo 4, marzo de 2015)".

Este comportamiento se recrudece en la praxis, en un altruismo inverso muchos casos de injusticia son ignorados mientras no les afecte en su entorno laboral y personal. Lejos de un altruismo moral ha sido difícil encontrar actos en los que los miembros de la comunidad universitaria busquen el bien a los demás sin considerar el bien propio.

Las posturas éticas de los facilitadores contrastan con las intenciones institucionales que son más bien de índole consecuencialista utilitarista, al argumentar que el diseño curricular en general y el incluir asignaturas de vinculación comunitaria particularmente, propiciará tarde o temprano beneficios a las comunidades en las que participarán egresados de la UAIM. Esta última postura es intercultural en el sentido que lleva implícito el fin de ayudar a la supervivencia y prosperidad de las personas en condiciones de diversidad étnica y cultural.

Por otro lado, los facilitadores educativos que no son de las disciplinas sociales presentan una ética consecuencialista al argumentar que incluir las asignaturas de vinculación comunitaria pudiera alejar la matrícula, pues los titulares académicos han construido una imagen de su carrera, en la que les es difícil aceptar asignaturas que se alejen de su 'vocación'.

Creo que debemos hacer algo para que se cambie eso de tanta materia del área de sociales, porque nos vamos a quedar sin estudiantes; ellos quieren desde primer semestre, tener materias que son propias de la carrera y con tanta materia genérica, se nos van a ir. (Facilitador educativo de ingeniería 1, marzo de 2015).

Incluir tanta materia común, en las que hay tanta asignatura que no pertenece a las ingenierías, no conviene, porque los estudiantes no tienen perfil para eso, y no les interesan, nada más vamos a batallar con eso, porque nos va a bajar la matrícula (Facilitador educativo de ingeniería 2, marzo de 2015).

Esta postura ha sobrepuesto el interés de la formación disciplinar orientado hacia una sociedad en general, sobre las intenciones comunitarias de la política intercultural y ha generado tensiones permanentes en la práctica cotidiana del currículum.

## Desde una ética de la virtud

### *Facilitadores poco virtuosos*

Desde el inicio de la universidad se planteó la necesidad de que el facilitador educativo fuera virtuoso en muchos sentidos; en teoría debía tener la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias, las relaciones de poder que subyacen y las consecuencias de las mismas; se le visualizaba como un agente de transformación sociointercultural, que comprendiera y fuera sensible a los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de los titulares académicos, que participara en la vida comunitaria, consciente de la necesidad de un cambio

hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa (Guerra-García, 2006). Esta postura provenía de la tradición sociocrítica cuyos antecedentes se encuentran en la escuela de Frankfurt y en educadores como López (2002), Apple (1997) y Giroux (2003).

También se le visualizaba como un agente que promoviera la interacción plural en las comunidades, comprometido con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad, así como el acercamiento empático, individual y grupal. Esta otra postura, pretendía compaginar los enfoques humanistas, cognitivos y sociopolíticos de pensadores como Edgar Morin (1995) y Krishnamurti (1981), entre otros.

Se ha esperado, desde el origen de la universidad, que el facilitador virtuoso buscara desarrollar muchas cualidades a partir del ejercicio de la voluntad<sup>3</sup> y de la libertad, valor que se incluyó en el himno universitario (que por cierto la frecuencia con la que se entona es cada vez menor) difícilmente comprendido por el personal universitario que se ha ido agregando a la Institución con el paso del tiempo.

En la práctica es difícil encontrar facilitadores que demuestren las virtudes mencionadas. Más bien el enfoque cada vez es más pragmático:

La universidad no me paga para trabajar en la comunidad, sino en las aulas; eso de trabajo de campo no me pueden forzar a realizarlo, porque yo cumplo con mis talleres y nada más (Facilitador educativo 5, marzo de 2015).

En general y sin totalizar, el gozo de la vida comunitaria, la sensibilidad ante las diferencias étnicas y culturales, el liderazgo para el cambio social, entre otros, como virtudes no han sido desarrolladas, no sólo por los facilitadores sino por algunos funcionarios de la UAIM.

La confusión moral existe en el hecho de que algunos facilitadores consideran que sus deberes se circunscriben sólo en el aula. Pero, independientemente del deber ser, lo que entra en cuestión aquí es lo que se espera de las virtudes del facilitador y de los funcionarios, independientemente de cualquier relación contractual.

Deberían de contratar personas encargadas exclusivamente para acompañar a los estudiantes a las comunidades, así se resolvería esa parte que nos quieren cargar a nosotros (Facilitador educativo 6, marzo de 2015).

A veces pienso que en realidad es que no estamos preparados nosotros los facilitadores para supervisar un trabajo de campo y enseñarles a los estudiantes cómo hacer ese trabajo en las comunidades. (Facilitador educativo 7, marzo de 2015).

El trabajo de campo no es algo que a todos los facilitadores les guste. Considero que lo principal en el trabajo del facilitador es la asesoría grupal, en el aula (Facilitador educativo 8, marzo de 2015).

### *La virtud vs el pragmatismo económico*

Aun cuando algún facilitador tenga las virtudes propicias para el trabajo comunitario, la virtud de la Institución se ve menguada por las dificultades económicas.

---

<sup>3</sup>Véase al respecto el artículo que habla de la aneregogía de la voluntad en Guerra (2005), que habla sobre la orientación ética del modelo educativo original en la UAIM.

Sí creo que sea importante ir a la comunidad, pero la Universidad no apoya como debe ser, siempre es un problema contar con vehículo para transportarnos y así no se puede; ni modo que yo pague de mi bolsa, sería ilógico (Facilitador educativo 9, marzo de 2015).

Sí es importante el trabajo de campo, en la comunidad, pero yo creo que no estamos en condiciones de realizarlo, porque no es fácil llevar a los titulares académicos fuera de las aulas; y tener que acompañarlos, debería de ser que los muchachos trabajen en sus comunidades y traigan evidencias (Facilitador educativo 10, marzo de 2015).

A mí sí me gustaría acompañar muchachos a los poblados cercanos, pero eso tendría que ser fuera del horario de mis talleres y eso es difícil, porque yo tengo familia que atender fuera de mi horario laboral (Facilitador educativo 11, marzo de 2015).

Se observa así que frecuentemente se genera la intención de ir a las comunidades, pero la realidad económica por un lado y la falta de voluntad de algunos funcionarios dificulta que la Institución realmente sea virtuosa.

## Desde una deontología del profesional intercultural

La pregunta básica aquí es ¿Cuáles son los valores interculturales que deben guiar al profesional de la UAIM? ¿Podían existir valores interculturales comunes a todos los programas educativos? Al seguir una ética de la deontología de las profesiones que participan en la Institución, se observa que las materias relacionadas con la vinculación comunitaria no representan el mismo ‘deber ser’ para carreras como sociología o psicología social comunitaria donde tienen mucho valor que, para los ingenieros, para quienes pudieran no tener mucho sentido:

Para qué tantas materias del área de sociales en las carreras de ingeniería; eso es para otras carreras (Facilitador educativo de ingeniería 3, marzo de 2015).

Las materias de contenido social, no es que no le sirvan al estudiante de ingeniería, pero ocupan muchos espacios en el currículo y no permite que se incluyan más asignaturas disciplinares, que sí son necesarias para cumplir con el perfil de egreso de nuestros estudiantes (Facilitador educativo de ingeniería 4, marzo de 2015).

Considero que sí está bien que los estudiantes de ingeniería conozcan aspectos del área de sociales y humanidades, pero que no sean tantas que no dejen espacios suficientes para las materias que sí aportan a la formación profesional del estudiante (Facilitador educativo de ingeniería 5, marzo de 2015).

En muchos de los discursos de las autoridades educativas, que demarcan el *deber ser* deontológico, se expresa la idea de la responsabilidad social de la intervención de la UAIM y de los titulares académicos de todas las carreras en las comunidades para resolver sus problemas. Sin embargo, este *deber ser* Institucional no ha podido ser perfectamente adaptado por las academias que han diseñado los planes y programas de estudio de cada carrera.

Una explicación es que el ingeniero que participa ha sido formado en una institución no intercultural, en la que la disciplina no ha sido sometida al interés comunitario; este profesionalista tiende a defender lo que él considera de acuerdo a cómo concibe ese *deber ser* profesional, fuera de todo ambiente intercultural. Otra explicación es que aun cuando los profesionistas de cada carrera están conscientes de la necesidad de la formación comunitaria, las evaluaciones de los organismos acreditadores tienen ya un modelo de porcentajes de cargas en asignaturas que debe tener cada programa educativo, en el que se tiene poca flexibilidad para considerar asignaturas que no son consideradas fundamentales por este organismo.

#### *La lengua originaria*

La inclusión de la lengua originaria como parte del currículum es otro asunto que ha traído debates de corte deontológico profesional. Por un lado, la Institución, siguiendo las políticas de la CGEIB, ha impulsado que la lengua *yoreme mayo* se incluya en cuatro semestres consecutivos a la par del idioma inglés. Esto es debido a que se espera que el egresado de la UAIM participe en las comunidades de donde proviene, principalmente del norte de Sinaloa y sur de Sonora. Por otro lado, están los facilitadores que no son del área de las ciencias sociales que no valoran la inclusión de la lengua mayo en el currículum.

Otra de las cuestiones es que tanto semestre de lengua originaria es mucho; y no se debería hacer obligatoria; eso puede tener consecuencias negativas, porque no es fácil para los estudiantes, que están aprendiendo el inglés, además aprender al mismo tiempo la lengua originaria (Facilitador educativo de ingeniería 6, marzo de 2015).

La lengua originaria no debería ser obligatoria, porque es como imponerles a los que vienen de otros grupos étnicos y ya hablan su lengua, por qué tienen que aprender otra, en todo caso, se les debería de tomar en cuenta eso y no tengan que cursar la materia (Facilitador educativo de ingeniería 7, marzo de 2015).

Definitivamente, muchos facilitadores educativos no le dan utilidad al aprendizaje de la lengua *mayo*. En realidad, el problema es complejo puesto que algunos titulares académicos y facilitadores *yoremes* presentan también una postura en contra de estas asignaturas.

El hecho es que el objetivo institucional de impartirla tiene diversos fines: 1) ayudar a la consolidación de la lengua en la etnia *yoreme mayo* de Sinaloa; pues aún falta mucho desarrollo en materia de lingüística, 2) brindar la oportunidad de que estudiantes *yoremes* que no saben su lengua, la aprendan como parte de su reforzamiento cultural, 3) reforzar los esquemas gramaticales de la lengua para aquellos que sí sean hablantes de lengua y 4) ofrecer el aprendizaje de la lengua mayo a los titulares académicos de otras etnias (incluidos los mestizos) que les permita tener un mayor acercamiento a la comunidades de la etnorregión *yoreme* donde actualmente habitan.

No solamente es cuestionado el aprendizaje de la lengua *mayo*, la poliglotía entra en cuestión en el *deber ser*:

No nada más tienen que cursar el inglés, sino también la lengua originaria, y hay casos en los que ellos ya hablan una lengua; ah, también se dan los casos, en los que los titulares académicos tienen el español como segunda lengua, entonces, ya más complicado todavía, pues están con inglés, español y

lengua originaria, eso es mucho (Facilitador educativo 13, marzo de 2015).

## Conclusiones

La ética intercultural que se sigue en la UAIM intenta, con su política institucional, dar un mayor y más asertivo reconocimiento a la diversidad étnica y cultural del país, principalmente al pueblo *yoreme*; uno de los mayores retos es erradicar el evidente pensamiento monoculturalista, etnocentrista y profesio centrista, en muchas actitudes y acciones de los facilitadores y funcionarios.

La construcción del currículum intercultural en la Institución mantiene como uno de los ejes rectores la vinculación comunitaria de forma transversal a todos los programas educativos, lo que motivó la identificación de los asuntos éticos de los registros discursivos en el diálogo intercultural del presente trabajo.

Desde la teleología se encontró que lejos de profesar un altruismo moral, los facilitadores muestran un egoísmo ético al buscar maximizar su propio beneficio considerándolo como un derecho. Si bien las intenciones institucionales son de índole consecuencialista al buscar propiciar – al menos en el discurso – beneficios a las comunidades, el pensamiento teleológico de los facilitadores choca sobreponiendo los supuestos fines de la profesión a los del desarrollo comunitario, aun cuando de ser así, no tendría sentido la creación de la universidad intercultural.

En este contexto se encontraron facilitadores poco virtuosos. No existe el gozo desinteresado de la vida comunitaria, ni la sensibilidad ante las diferencias étnicas y culturales, ni se profesa el liderazgo para el cambio social. Concretamente no hay un verdadero compromiso de los facilitadores para fomentar las virtudes interculturales pues no se orientan a la ayuda en las comunidades y son impacientes al entender a los otros; en su mayoría son poco solidarios, insensibles ante las injusticias cotidianas que sufren los más necesitados.

Desde una deontología del profesional intercultural existe el conflicto del *deber ser de la profesión* con el *deber ser intercultural*; esto se recrudece más en los casos de las disciplinas que no pertenecen a las ciencias sociales. La pregunta deontológica sigue pendiente ¿cuál es el deber ser de un profesionista intercultural, egresado de una universidad intercultural?

Los problemas éticos de los facilitadores en cuanto a su quehacer comunitario es una demostración más de que la UAIM en sus más de dieciocho años de existencia no ha logrado romper con la perspectiva de educación colonial dominante que mantiene desde el discurso y la practica intercultural. Una interculturalidad que se resiste a vincularse con el otro, con la comunidad indígena, que niega otros conocimientos y saberes, y que sin ninguna dificultad impuso el idioma inglés, pero buena parte de los facilitadores y autoridades cuestionan y se resisten a que se enseñe el idioma *yoreme*.

Esta situación de la UAIM no está aislada de la generalidad que presenta la educación colonial dominante en México, donde también de manera frecuente emergen intenciones que tratan de romper con esta tendencia. En especial las interculturales han sido la palestra de encuentros ideológicos, algunos de los que han intentado romper con las relaciones de dominación de los grupos hegemónicos sobre los minoritarios; la inclusión de los aspectos comunitarios, de las lenguas maternas y de otras cuestiones étnicas son un ejemplo de ello.

## Referencias

- Álvarez, C. (2008). "La etnografía como modelo de investigación en educación". *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Cantolla Bernal, E. (2005). "Consideraciones sobre ética". *Revista Enfoques*. (004), 185-94.
- Cejudo Córdoba, R. (2010). *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*. 42 (126), 3-24.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González Ortiz, F. (2011). "La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto". *Ra Ximhai*. 7 (3), 381-94.
- González, M., González E., Marín M, y Martínez, C. (2005). "La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita". *Frónesis*, 12 (1), 94 - 109.
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M. E. (2019). "La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa". En Baronnet, B. y Bermúdez, F.M. (Coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 203-238). México: ANUIES.
- Guerra-García, E. (2006). *La educación sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México* (Tesis doctoral). Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Morelos.
- \_\_\_\_\_. (2005). "La anergogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la universidad autónoma indígena de México". *Ra Ximahi*, 1 (1), 15-38.
- Ibarra Rosales, G. (2005). "Ética y formación profesional integral". *Reencuentro*. (43), 1-14.
- INALI (2010), *Catálogo nacional de lenguas indígenas*. Recuperado de: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Krishnamurti, J. (1981). *Education and significance of life*. New York: Harper & Row.
- López López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Madrid: Mensajero.
- Martínez, M. (2003). "La evolución del altruismo". *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. 4 (9), 27-42.
- Morin, E. (1995). *La relación antro-po - bio- cesmica*. *Gazeta de Antropología*. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G11\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G11_01Edgar_Morin.html)
- Martínez, M., Martínez E. Marín, M. y Martínez, C. (2005). "La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita". *Frónesis*. 12 (1), 94 - 109.
- Ochoa Zazueta, J. Á., Galaviz Armenta, H.; Valdez Acosta, M. J. y Guerra García, E. (2001), *Mochicahui, nuevas fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.

- Restrepo, E. (2015). "El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas". *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), 162-179
- Salas Astraín, R. (2013). Antonio Sidekum y Raúl Fornet-Betancourt: Ética, reconocimiento y discurso intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 18 (60), 41-55.
- San Román, T. (2009). Sobre la investigación etnográfica. *Revista de Antropología Social*, 18, 235-260.
- Zambrano van Beverhoudt, E. y Martin Fiorino, V. (2007). "Globalización, complejidad y ética intercultural". *Telos*. 9 (3), 420- 29.
- Zambrano van Beverhoudt, E. y Prieto Sánchez, A. (2008). "Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 8 (2), 1-18.