

La Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco (UAM-A). ¿Una organización más humana?

Introducción

*Por tanto, creo que el hombre así educado dará finalmente en odiador de las letras y de las Musas; no recurrirá jamás al lenguaje para persuadir, sino que intentará, como las alimañas, conseguirlo todo por la fuerza y la brutalidad, y vivirá en fin, sumido en la más torpe ignorancia, apartado de todo cuanto signifique ritmo y gracia.
(Platón, 1978: 111)*

*Por distintas que sean las causas circunstanciales (políticas, religiosas, sociales...) que coadyuvaron en cada una de las culturas y religiones a la reforma de la conciencia, el hecho común fue que se llevó a cabo un tránsito de lo cosmológico a lo antropológico, y no sólo porque el ser humano se convirtió en el centro de los intereses de lo religioso y de lo filosófico, sino especialmente porque el mismo hombre devino el sujeto actor y responsable, en su conciencia ético-religiosa, del mejoramiento de sí mismo, de lo humano y del mismo mundo.
(Belda, 2011: 638)*

El objetivo del presente reporte de investigación corresponde al proyecto: Ética y Administración desarrollado por el profesor César Medina Salgado del Departamento de Administración de la UAM-Azcapotzalco. El objetivo del mismo es determinar si la UAM-A proporciona un conjunto de elementos cognitivos y de valores a sus alumnos. Este trabajo es la continuación de otro desarrollado en 2004. Ahora en 2019 se amplió la muestra para extender el estudio exploratorio, descriptivo y en alguna medida explicativo. Los supuestos bajo los cuales descansa este conjunto hipotético se orientan hacia la conformación de los

alumnos de la UAM como mejores seres humanos o personas. En consonancia analógica se busca una respuesta a la pregunta principal ¿la UAM-A se puede considerar como una organización más humana? En la primera sección del presente trabajo se acotan algunas ideas en torno al humanismo haciendo un especial énfasis en los efectos provocados en la educación inglesa y en la educación a nivel mundial. En la siguiente sección se realiza un estudio de carácter exploratorio con los alumnos pertenecientes a la UAM-A. El acopio de información se realizó mediante una pequeña encuesta conteniendo rubros de carácter general como: 1) licenciatura, 2) trimestre lectivo, 3) edad, 4) sexo, y 5) religión. También se plantearon cinco preguntas (se presentarán en la segunda parte). La muestra se integró con 70 alumnos, 42 pertenecientes a la licenciatura en administración y 28 adscritos a diversas ingenierías.

Aquí se pretende determinar de alguna manera si el hogar es el generador de un código moral y/o la universidad cumple con esta tarea, pero orientada tan solo hacia el desempeño profesional dejando de lado la formación de los alumnos como personas. Los valores pueden definirse como creencias transituacionales que se organizan de manera jerárquica y sirven de criterio para nuestro comportamiento. Según Ortega y Mínguez (2001) «El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia» (p. 20) (Morales, 2013: 95).

1. Una búsqueda orientada hacia el humanismo

El origen exacto del humanismo en opinión de Julia Máxima Uriarte (2020) se sitúa en Italia durante el siglo XIV, específicamente en Roma, Florencia y Venecia, de la mano de los poetas y pensadores Dante Alighieri (1265-1321), Francesco Petrarca (1304-1374) y Giovanni Boccaccio (1313-1375).

Sin embargo, sería con la invención de la imprenta (1450) y del descubrimiento de América (1492), que el humanismo entraría en su apogeo, de la mano de intelectuales como Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), quien fue el primero en acuñar el término humanismo y humanista para designar al movimiento, y Antonio de Nebrija (1441-1522), quien renovó el estudio de las lenguas clásicas en España. Después vendrían Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y Michel de Montaigne (1533-1592), dos de los más célebres humanistas europeos de la historia.

El humanismo como un movimiento intelectual europeo, “significó el desarrollo de la virtud humana, no sólo de cualidades como el entendimiento, la benevolencia, la compasión, la piedad, sino también la fortaleza, el sentido común, la prudencia, y la elocuencia”. Tuvo como objetivo ligar el pensamiento y la acción en caminos que impulsarían las más grandes posibilidades individuales humanas y proyectarlas hacia el estado social general (Grudin 1988).

Ahora bien, mientras en la Grecia Homérica no había mucha conciencia de sí mismo y el hombre estaba orientado más bien hacia el grupo, el pueblo, el Estado, hasta el punto que la consumación de la *areté* (o virtud) era la muerte del héroe en

aras de la comunidad, ya en la época de Aristóteles surge el amor propio como un elemento central: “Solo el más alto amor a este yo, en el cual se halla implícita la más alta *areté*, es capaz de apropiarse de la belleza”, afirma Jaeger, remitiéndose a Aristóteles, el que también afirma: “Quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para así entrar en posesión de la belleza” (Jaeger, 1957 citado por Dorr, 2017: 150).

Entonces la fuente del humanismo se puede ubicar en la literatura clásica renacentista, desde Platón, Cicerón o Libio hasta Petrarca y de él en adelante. Este movimiento se enfocó en lo individual y abandonó al grupo social. El énfasis se centró sobre el desarrollo moral de la virtud humana, pero esta moralidad fue extendida para incluir a la apreciación estética y la sensibilidad. También en una forma peyorativa se asociaba con el comportamiento de etiqueta y diplomático. Incluso se llegó a emplear como un elemento de discriminación social.

La perspectiva humanista en la educación inglesa estuvo agazapada al amparo de las escuelas públicas reformadas, y las universidades antiguas encuadradas en la mitad del Siglo XIX. Los pilares fundamentales de esta perspectiva fueron tres principios: (1) la moral; (2) el individualismo; y (3) la especialización.

La educación superior inglesa en el Siglo XIX se propuso conformar a los individuos como “caballeros cristianos”. Las cualidades requeridas para esta elite fueron: (1) la sensibilidad moral, (2) el compromiso hacia el deber, y (3) la capacidad para la toma de decisiones, pero basada en la acción informada y moderada por la contemplación. (Wilkinson, 1964). El modelo explícito por seguir

estaba representado en la clase filosófico-gobernante de “La República” de Platón (1978).

La fuente de la educación de elite no se concentró solamente en la preparación académica. La organización social de las escuelas y las universidades públicas tuvo una intención más amplia a la meramente educativa –el espíritu de cuerpo en el campo de juego, las relaciones entre los estudiantes, y entre éstos y los maestros. La educación literaria se enfocaba en textos clásicos para extraer los conocimientos morales profundos y los ejemplos más representativos. La personificación de este *curriculum*, fue el curso clásico en la añeja universidad de Oxford consistente en dos años de Latín, Griego y literatura, llegando al pináculo, después de los dos años al estudio de los grandes autores de la literatura humanista en los campos histórico y filosófico grecolatinos.

En el siglo XX, el énfasis se movió hacia la historia y literatura británicas. Pero el propósito todavía se orientaba hacia el desarrollo de un conjunto de capacidades morales. La historia inglesa siguiendo la interpretación Whig (citado en Ahier y otros, 1996: 48 –en el libro estos autores no citan la referencia correspondiente) tuvo como motivo el heroísmo, el deber, pero especialmente la moderación de los actores históricos quienes produjeron aparentemente la más fina política. La literatura se podría haber enfocado en los trabajos del humanista inglés *Shakespeare*. A lo largo del tiempo la historia y la literatura fueron democratizadas. La historia social de la pobreza llegó a ser un punto importante porque la literatura seleccionada reflejaba la condición de pobreza de la gente ordinaria (condición no vivida por *Shakespeare* ya que siempre vivió en la

opulencia). La democratización simplemente consistió en hacer consciente a la elite de las vidas y las batallas libradas en el ámbito de la pobreza. Esta fue la educación humanista disponible para una sección más amplia de la población.

Adicionalmente, las matemáticas y las ciencias naturales tuvieron un tratamiento ideal de igualdad en las escuelas públicas y universidades, aunque su prestigio informal era inferior. Esto se manifestaba por el menor estatus otorgado a los maestros de ciencias en las escuelas públicas o quizás se debía a la ausencia de especialistas en ciencias dentro de la elite política y gerencial. La ciencia al parecer aportaba pocos conocimientos a la virtud humana –excepto aquella investigación científica calificada como una actividad con alta calidad moral. Las matemáticas en su apreciación estética más desarrollada se asimilaban como una matemática enciclopédica en el sentido dado a ella en el lenguaje moderno (excepto si su significado servía para realzar moralmente a la más fina literatura), pero no fue fácilmente admitida como un elemento de profunda santidad por el conocimiento humanista de alto rango.

Por otra parte, los temas técnico-vocacionales estuvieron completamente fuera del límite humanista. En el sistema social Platónico, “el entrenamiento” estaba asociado a las ocupaciones de los grupos sociales marcadamente inferiores a los “reyes” de la filosofía, para los cuales la educación humanista se encontraba diseñada (Platón, 1978). La “educación” se enfrentaba al “entrenamiento”, la dicotomía llegó a ser particularmente grave en las sociedades donde la tradición humanista era preeminente. El entrenamiento fue rechazado en la educación inglesa debido a sus asociaciones contemporáneas socio-ocupacionales, pero

también por su aparente incapacidad para aportar elementos al desarrollo de la sensibilidad moral. Probablemente era una situación similar a la actual entre la educación presencial frente a la instrucción en línea.

El criterio moral permaneció como elemento central en la perspectiva humanista y se infiltró a través del sistema educativo estatal. El proceso de transferencia se vio impulsado por una creencia parcial en torno al conocimiento como elemento de democratización del *curriculum* elitista y en consecuencia era susceptible de masificarlo hacia la población en edad escolar. Este proceso también se facilitó por la orientación predominantemente moral de la masificación del sistema al final del siglo XIX. Dando origen a muchas escuelas estatales con un sistema influido por la religión, pero manteniendo la función de socialización moral de la masificación escolar establecida en una sociedad urbana y abrumadoramente industrial.

El individualismo también fue un elemento central del mundo humanista. Aparentemente los individuos virtuosos creaban un mundo moral. A pesar del papel central del individualismo, la concepción humanista seguía dando un peso sustantivo al conocimiento y los atributos obtenidos moralmente. Un componente adicional fue la Pedagogía vista desde una óptica individualista.

De esta forma el propósito moral de la educación enfatizó la relación entre maestro y alumno. Tradicionalmente los maestros en la educación inglesa desempeñaron dos funciones: una pastoral y otra intelectual. Ambas buscaban el desarrollo moral integral de sus alumnos. Por esta razón ellos debieron conocer lo suficientemente bien a sus alumnos para conducirlos adecuadamente en lo

individual. El sistema tutorial de Oxford y Cambridge se convirtió en el arquetipo para el resto del sistema de educación de elite.

Todas estas ideas respaldaron la idea concentradora de la especialización en el *curriculum* de escuelas e instituciones de educación superior a lo largo del siglo XX. La versión inglesa del *curriculum* humanista se vio marcado por una temprana e intensa concentración sobre un rango muy limitado de temas específicos. El tema de la especialización es una herencia del pensamiento racionalista del Siglo de las Luces y encontró un campo parcialmente propicio para su desarrollo dentro de la filosofía humanista. La especialización intenta encontrar su reconciliación con el humanismo a través de la sensibilidad moral, la cual no depende de la amplitud del conocimiento pero sí de la profundidad de la percepción y el entendimiento. Estos fueron los ecos de la Ilustración cuya apuesta se daba sobre la razón humana como faro para iluminar las tinieblas de la existencia, combatiendo la ignorancia, la tiranía, la superstición y apostando por un mundo diseñado económica, social y políticamente para el hombre (Máxima, 2020).

La adición de temas se presentaba como una circunstancia minimizadora de la iluminación moral. Aún contra esta visión la especialización encontró un apoyo total en el individualismo. Si el aprendizaje se concentraba en contenidos específicos para el individuo, entonces una selección del conocimiento apropiado también respondía a las necesidades individuales. Consecuentemente la mayoría de los estudiantes debían ser capaces de concentrarse en los temas para los cuales ellos tenían una aptitud especial y negarse a aquellos en los cuales tenían

poco interés o habilidad. Probablemente este sea el origen de las modernas universidades con planes flexibles y materias optativas.

La especialización inglesa no tiene paralelo con las otras tradiciones humanistas desarrolladas en el resto de las naciones. La cultura epistemológica inglesa tiene dos raíces muy importantes. Primero la aproximación empírica al conocimiento científico cimentada en la epistemología de Francis Bacon y David Hume, la cual encontró su expresión en el desarrollo de la investigación en las universidades en el siglo XIX.

Un indicador de este proceso de expansión se ubicó en las denominadas escuelas de "honor" como Oxford y Cambridge en el siglo XIX. En ambas la forma básica de estudio (previo a la graduación) se expandió hacia otras universidades de reciente cuño. La racionalidad empírica y el pensamiento inductivo fueron para la especialización una serie de conocimientos construidos de manera acumulativa e incremental alejados de los parámetros de pequeña escala arribando a conclusiones amplias y patrones emergentes.

El empirismo y la inducción ingleses florecieron gracias a un distanciamiento de la tradición racional de análisis lógico y la construcción del sistema teórico ortodoxo. Probablemente por este distanciamiento, la versión inglesa del humanismo se etiquetaría como anti-racional. En otros términos, la intuición se creía superior a la razón. La intuición podría ser una meta en estudios de profundidad y no en aquellos de un alcance más amplio, es decir una arquitectura intelectual esquemática. Este empirismo también enriqueció la visión inglesa al presentar un interés creciente hacia la acción práctica.

Aquí cabe preguntarse ¿qué ocurría con el humanismo en otros países? El humanismo como ya se mencionó en párrafos superiores fue un movimiento cuya expansión en Europa encontró sus orígenes en el pensamiento Islámico, Hindú y, especialmente en las ideas de Confucio. En estas ideas existía una concepción compartida del propósito moral asignado al conocimiento (Wilkinson, 1964). Históricamente, el humanismo se encuentra presente en la mayoría de las fuerzas intelectuales poderosas de Europa y fue revitalizado por las conexiones con estos paralelismos no-europeos.

El humanismo en la educación tiene algunas similitudes a escala internacional. El énfasis en el desarrollo de lo individual y no sobre el entendimiento del mundo. Este intento buscaba lograr la bonanza individual a través de la educación. Detrás de ello existía una creencia sobre el proceso de entendimiento, cuyo génesis se ubica en la intuición. Un primer enfoque sobre el humanismo educacional a lo largo y ancho de Europa proponía el estudio de disciplinas encuadradas en el ámbito de las humanidades como la literatura, la historia y la filosofía.

En el humanismo educacional del Siglo XIX, la escuela pública fue designada para producir hombres (muy raramente mujeres) de acción. Los filósofos parecieran haber nacido para ser reyes y no simplemente filósofos (como ocurrió con los Brahamanes del sistema Hindú). Los individuos fueron educados a través de la actualización de conocimientos con cierto heroísmo histórico, pero con el fin de encontrar su propia manera de ser heroico o heroica en el presente o en el futuro. Generalmente el humanismo europeo ha sido dirigido más hacia el cultivo del ámbito interno de las personas, la parte contemplativa y orientado hacia lo

socialmente pasivo y políticamente estático. Es decir, se ha concentrado sobre la contemplación interna y la perfección, pero divorciados de la acción. La educación humanista ha evitado la búsqueda del mejoramiento social.

El conservadurismo humanista ha sido identificado por pragmáticos y por enciclopedistas como el principal enemigo del progreso. En los estudios educativos el ataque de John Dewey se centraba sobre la epistemología Platónica (Dewey, 1961). El rechazo al humanismo en Francia por Durkheim y Bourdieu ha sido siempre reconocido. En respuesta los humanistas han reforzado su conservadurismo, a través de su total rechazo al pragmatismo –no solamente los europeos tales como Jacques Maritain (1966) sino también de los Americanos como Robert Hutchins (1943).

El humanismo dirigido al cultivo de aspectos internos de los individuos toma una perspectiva muy diferente dentro de la tradición metafísica alemana. El propósito de la educación alemana es humanista “la ética estaba principalmente preocupada por la personalidad moral y la libertad interna en lo individual”. Pero este individualismo humanista se dirige a lograr el entendimiento individual de la “realidad interna y la unidad con el cosmos” (Lauwerys, 1965).

El resultado de esta quimera fue una conciencia moral individualista mayor. La adquisición de significados y de conocimiento se lograba mediante la revelación, la intuición, lo espiritual incluso lo místico además de lo racional. La problemática planteada por esta búsqueda consistía en lograr el entendimiento total de los trabajos provenientes de la literatura e historia humanistas. Aún esta búsqueda del *bildung* (educación, formación, cultura) se dirigía a lo interno, pero habría un

espacio para lo secular. La educación elitista alemana verdaderamente se separó de la vida pública situación totalmente ajena para las tradiciones francesa e inglesa.

Además, la *bildung* alemana incorporaba cuestiones más allá de la simple apreciación de humanitaria. Este intento pretendía reunir a la humanidad con el mundo. En otros términos, el entendimiento racional del orden natural del mundo, así como una apreciación intuitiva de la moralidad humana. Una suerte de fusión entre el racionalismo enciclopédico y el moralismo humanista. Lo que en términos prácticos era como el santo grial, un proyecto ambicioso y no una meta razonablemente alcanzable –especialmente en el sistema de educación secundario. La filosofía alemana desde Kant y Hegel hasta Habermas ha buscado persistentemente los significados adecuados para lograr esta unidad trascendental. Pero quizás la prueba de lo alcanzable es indemostrable. En la siguiente sección se pretenden encontrar los posibles “impactos” valorativos causados por aspectos humanistas en los alumnos de la UAM-A.

2. Explorando a la UAM. ¿Realmente es una organización más humana?

Como se mencionó en la introducción el objetivo del presente trabajo es determinar a través de los alumnos de la UAM-Azcapotzalco y sus valores, si ésta organización se puede caracterizar como más humana. Entendida esta última como la condición sensible del individuo a la luz de los valores transmitidos por la corriente de pensamiento humanista. Dichos valores son el entendimiento, la

benevolencia, la compasión, la piedad, la fortaleza, el sentido común, la prudencia y la elocuencia. Adicionalmente la sensibilidad moral, el compromiso obligatorio, la capacidad para la toma de decisiones, pero basada en la acción informada y moderada por la contemplación. Aquí tal vez es pertinente recordar el concepto de *habitus* entendido como el conjunto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, es decir, a las posiciones ocupadas en un campo; por su parte, el agente es aquel individuo situado en una posición del campo, adquiere un *habitus*, y no actúa a su libre albedrío, sino que **(re)produce prácticas sociales acordes al campo en el cual se sitúa** (negritas nuestras citado en Morales, 2009: 157). Para intentar descubrir estas prácticas sociales replicadas en la UAM-Azcapotzalco vista como campo se diseñó un instrumento integrado por cinco preguntas. En ellas se cuestionaba primeramente al alumno sobre su percepción de la universidad y se le daban como opciones cinco metáforas (ver Marrington y Rowe, 2004): selva, hospital, iglesia, prisión y teatro. Aquí es pertinente recoger la opinión de Black (1986) en torno a las metáforas ya que son vistas en su operación como instrumentos cognoscitivos para visualizar dimensiones de la realidad que simultáneamente ayudan a crear. Black advirtió la metáfora cumple con dos funciones. Por un lado, crea una entidad cognoscitiva nueva. Por otro lado, provee medios diversos para percibir y cognizar (abstraer). Por lo tanto, las metáforas son fundamentales en la tarea humana al dar cuentas sobre las perspectivas del mundo: cómo se piensa sobre las cosas; cómo se hace sentido de la realidad; o cómo se plantean los problemas que más tarde deben resolverse (Lakoff,1987; Schün ,1986: 254). De paso, también contribuyen a

formar visiones nuevas sobre el mundo (Black, 1986; Schün 1986 citados por Molina, 2001: 204).

De igual forma la metáfora existe porque alguien la expresa y el interlocutor al escucharla establece la analogía en su intelecto (Fraser, 1986). Este proceso implica interacción, interpretación y construcción intelectual. También sugiere una dimensión dialógica. Primero, porque la formulación de la metáfora emerge de una conversación interior del autor consigo mismo. Segundo, porque una vez formulada, la metáfora se inserta en el diálogo social para compartirse y negociarse con otros. El enfoque constructivista atribuye un papel importante a las metáforas, tanto en el lenguaje como en el pensamiento (Ortony, 1986: 2). El constructivismo no supone la absorción pasiva del significado por medio del ambiente, sino que se construye interiormente de forma activa (Molina, 2001: 204). Como resultado del primer cuestionamiento se obtuvieron las siguientes frecuencias absolutas y relativas: teatro 34 (49%), selva 15 (21%), hospital 10 (14%), prisión 4 (6%), iglesia 4 (6%), ninguno 1 (1%), no contestó 2 (3%). Las cifras de los porcentajes fueron redondeadas. El total sobre el cual se calcularon fue de 70 observaciones el total de la muestra. A continuación, se exponen algunas de las respuestas correspondientes al teatro por ser la metáfora de mayor frecuencia.

Teatro porque:

todos somos **actores**, además una calificación es un número arbitrario que no indica si eres inteligente o no.
hay que llegar a tiempo o pierdes la función (clase)

puedes aprender, divertirte y asistir porque te gusta.
hay una gran variedad de personas con diferentes personalidades y diferentes formas de **actuar** lo cual es interesante y hasta gracioso.
cada quien **juega un papel** importante, también muchos tienen careta alumnos que dicen que quieren aprender y maestros que quieren dar clase pero en realidad no.
puede ser que haya **un guión** pero cada persona lo puede hacer o interpretar como mejor le parezca.
los maestros presentan conocimiento y debemos entenderlos para aplicarlos a la vida diaria.
los maestros tienen algo de actores ya que deben poner emoción al dar una clase
no hay un ambiente de compañerismo, los maestros y compañeros solo te hablan durante el horario de clase, pero después no es lo mismo.
es entretenida y puedo asistir con mis amigos.
los jardines son como un teatro se encuentra de todo
siento que de alguna manera es **espectáculo divertido** del cual puedes aprender mucho.
los maestros se sienten actores famosos, los tienes que seguir en el pasillo para preguntarles algo y además te ignoran
hay una interacción con los compañeros y profesores.
cuando no acreditamos en varias ocasiones la vida se vuelve una tragedia
hay una gran cantidad de ideas, pensamiento, actitudes y formas de ser. Es como **actuar** en una gran obra.
muchos **actúan** mientras están en la escuela para aparentar algo que no son, aunque hay comedia muchas veces es dramático.
en ella cada quien se dedica a jugar o **interpretar su papel**, es decir estudiar por su cuenta o también equipo para salir adelante.
los alumnos dentro de la escuela (en el caso de ingeniería) la mayoría no se conoce, no se habla y solo se pone atención hacia la clase.
estamos acostumbrados a que los profesores nos ignoren, den su clase y pongan los problemas más difíciles en el examen. Parece una audición teatral para un papel donde el director es el maestro (opinan los estudiantes de ingeniería)
todos **actúan** por su parte y cada quien hace lo que debe hacer sin que el otro influya
los maestros llegan dan su clase y se van. Parece que actúan y se van del teatro.

Como se puede observar en su mayoría los alumnos tienen una percepción de la universidad como un espectáculo, donde se puede aprender, ellos están involucrados como actores y desempeñan un papel, no existe comunicación e interacción estrecha entre los alumnos, los conocimientos teóricos no sirven de nada "afuera" por lo tanto es una pantomima, por último, los roles son diferenciados y van de la comedia a la tragedia. La visión de los alumnos como actores -en opinión de Bárbara Kepowics- no ocurre sólo dentro de una fase de formación escolar, sino también forma parte de un proceso cultural más amplio (Silva Camarena, 1996 y Turner, 1981 citados por Kepowics, 2003: 50).

Otra posible explicación se relaciona con el cumplimiento de un ritual. El ritual en opinión de Milton Cohen (S.f.) es la "religión en acción" (Wallace, 1966: 102). Es un comportamiento personal y privado, ya que es social. Un paciente enfermo orando por fuerza para soportar el dolor y el soldado orando por protección mientras se somete a bombardeo ejemplifican el ritual solitario.

El ritual puede involucrar símbolos sagrados o seculares. Es "comunicación estereotipada ... que reduce la ansiedad, prepara al organismo para actuar y (en los rituales sociales) coordina la preparación para la acción entre varios organismos ..." (Wallace, 1966: 236)

El ritual generalmente requiere un contexto sagrado, dice Lessa, aunque el requisito principal es que sea atendido por sentimientos, valores y creencias que trasciendan lo utilitario. El comportamiento es ritualista si es habitual, socialmente sancionado, simbólico y sin ninguna consideración práctica. (Lessa, 1971)

Gluckman enfatiza los atributos sociales del ritual y la importancia de la sanción sobrenatural para hacer cumplir la conformidad. La ritualización se refiere a la realización de acciones prescritas con la expectativa de que el comportamiento "expresará y modificará las relaciones sociales" y ayudará a asegurar la "Bendición, purificación, protección y prosperidad" mística (Gluckman, 1966: 24). Quizás los alumnos al seguir el ritual logran la "bendición" o la benevolencia por parte del profesor. También pueden calmar su ansiedad ante lo inesperado en las clases. De alguna forma se estrechan las relaciones con sus compañeros al seguir el ritual de enseñanza-aprendizaje.

La siguiente categoría fue la selva destacando la percepción de la universidad por los alumnos como un lugar con riesgos, conteniendo muchas especies de las cuales se puede aprender, comentar, analizar, los compañeros pueden ser presas o depredadores depende de cómo sobrellevas a la gente, se tiene una aparente libertad, pero también se busca competir con otras especies y donde sólo los elementos más capaces salen adelante, el más fuerte (cumplido y estudioso) sobrevive, así como el mejor adaptado (con facilidad de palabra o poder de convencimiento) y como colofón existe un desinterés por el bienestar común al privilegiar el propio. Aquí se refuerza una idea individualista fomentada por el sistema económico neoliberal en el cual se vive. Acentuado por procesos de anomia y mensajes provenientes de los padres al exigir a sus hijas e hijos "ser los número uno o los mejores". Quizás en un dejo de la sentencia atribuida a Maquiavelo del "fin justifica los medios".

En la categoría hospital sobresalen la vida social o familiar porque es cruel y la universidad me da un poco de paz y relajación pues al estudiar me distraigo, así se pueden sanar todas las heridas infringidas por la sociedad básicamente por falta de preparación. Dentro de esta metáfora destaca la apreciación de los alumnos como enfermos de un padecimiento consistente en “aprender”, y los maestros como si fueran los doctores quienes les ayudan a curar la enfermedad. También observan la evaluación como el diagnóstico final. Es decir, se salvan si aprueban y no si reprueban; en otros términos, los dejan morir. Por último, dentro de este rubro comentan sienten a la Universidad como algo bueno, pero hace falta una mayor convivencia y apoyo a los alumnos en situación de volver a recursar. Esta sensación sigue percibiéndose a pesar de las políticas instrumentadas para acompañar a los alumnos reprobados en las Unidades de enseñanza aprendizaje (U.E.A.'s) en más de dos ocasiones. A pesar del SAI (sistema abierto individualizado que es una gran ayuda para las ingenierías) y de programas como al rescate en la licenciatura de Administración.

La mención de ver a la universidad como iglesia la asumen algunos alumnos porque muchos maestros se muestran como sacerdotes tratando de inculcar una serie de valores propios a nivel personal o como parte de un cuerpo colegiado de profesionales. El dictado de algunas clases parecería como un sermón de índole eclesiástico a pesar de ser representantes de una educación laica y secular. También algunos profesores se presentan como todopoderosos y no admiten ninguna diferencia de opinión (simplemente por qué son doctores!!!). La metáfora de la prisión fue seleccionada por el alumno porque: para poder salir se aquí se

debe cumplir en todo y mostrar dedicación hasta terminar la condena de 4 años y si no se cumple, la condena se puede extender. Aquí no hay carceleros; nosotros mismos decidimos si asistir o no a una clase. La cafetería se parece mucho al comedor comunitario de una prisión. Hay que formarse y esperar turno para pagar y consumir. Además del despotismo con que somos tratados (afirman los alumnos). En la biblioteca y en el edificio "T" de cómputo ocurre lo mismo. En el inciso ninguno argumentaron a título personal su satisfacción porque esta universidad les abrió sus puertas a diferencia de la UNAM o el Politécnico.

En el siguiente reactivo (de naturaleza abierta) se les cuestionaba a los encuestados sobre ¿cómo la universidad ha contribuido a su formación como persona? Las respuestas fueron disímbricas se orientaban hacia su formación profesional, educación, tolerancia, mejorar su capacidad de convivencia, forjarse un criterio, responsabilidad, conciencia, orden, analíticos, ética, amistad, amor, una mejor toma de decisiones y pasión por la realización de actividades, fortaleciendo sus principios, integración de grupos, la forma de vida cambio totalmente, la formación profesional exige cambiar ciertas costumbres para conducirse de mejor manera, ha mejorado su perspectiva acerca del mundo laboral y transformando su manera de ver a las demás personas en general, su pensamiento se había vuelto más crítico, la realidad la ven con otros ojos, tenían una oportunidad que no tuvieron sus hermanos, y podrían aspirar a un mejor empleo, entre otras. Como se puede ver en las opiniones anteriores existe una confusión en los alumnos en cuanto a las aportaciones de la universidad a su

formación profesional y su consolidación como personas. Esta confusión deberá esperar para su esclarecimiento en párrafos subsecuentes.

La cuarta interrogante era de carácter mixto la parte abierta decía ¿cree usted que la universidad concibe a los alumnos como personas? Y la segunda sección les daba dos opciones una afirmativa y otra negativa. Después se les cuestionaba el por qué de su respuesta anterior. El análisis de los resultados comienza por la cuestión cerrada, afirmativamente contestaron el 62% de los encuestados y el restante 38% dijo no. Esta proporción tal vez conduciría el análisis hacia la consideración de los alumnos como personas en la UAM-A. Lo cual parece ser no totalmente cierto. A continuación, se analizan con mayor detalle las respuestas.

Al revisar algunos testimonios afirmativos de las personas se encontraron las siguientes respuestas: los trata de formar como profesionales para su introducción en el ámbito profesional, pero también los considera cifras frías; a veces no entienden nuestras razones como personas; si, pero con muchas libertades lo cual puede llevar a que los alumnos se sientan ignorados, porque muchos estamos acostumbrados a un sistema más rígido y exigente. Las restantes afirmaciones apuntaban hacia cuestiones relacionadas con la libertad, la atención adecuada de las autoridades, sus derechos, y la ausencia de restricciones al seleccionar sus materias. Hasta aquí parecería que los alumnos son tratados como personas. Incluso la universidad tiene una instancia denominada Defensoría de los Derechos Universitarios (27 de abril de 2015) y es la encargada de defender y vigilar el respeto de los derechos universitarios, además de promover el conocimiento, enseñanza y difusión de la cultura de los derechos humanos entre la comunidad

universitaria. Tiene dentro de sus funciones: Promover la cultura de los derechos humanos y universitarios; Promover el conocimiento, estudio y difusión de los derechos humanos en el ámbito universitario; Recibir y atender las quejas y peticiones de la comunidad universitaria, por la afectación o posible afectación de derechos universitarios.

Pero al analizar las respuestas negativas los alumnos explican: no, son tomados como aquellos que deben aprender sin considerar su relación específica. Ellos aclaran nos conciben como un medio para satisfacer sus necesidades de trabajo; porque el personal administrativo y algunos profesores son muy cuadrados y muchas veces no entienden razones; la universidad como institución no, creo que por la cantidad de alumnos es prácticamente imposible, pero la concepción de persona se tiene que hacer de forma personal para después proyectarlo y formar la conciencia colectiva; para la universidad solo somos una matrícula que llega y se va; porque los reporta como un producto (eficiencia terminal); al menos en electrónica y computación, el trato y el interés que prestan las autoridades por los alumnos son muy pocos; rara vez se nos pregunta nuestra opinión y en la mayoría de las ocasiones nuestra matrícula es más importante que nuestro nombre; y todos somos un número más.

Estos hallazgos son sorprendentes. Los alumnos a pesar de gozar de libertad y otros derechos se sienten “abandonados” por la universidad. Ellos se perciben como objetos susceptibles de ser cuantificados (matrícula, cifras, números, eficiencia terminal) además perdidos en la masa de alumnos. Una aportación significativa fue la de los alumnos de ingeniería al sentirse como el resto de los

alumnos de otras licenciaturas, con respecto al disminuido interés de las autoridades hacia ellos como personas. Esto es manifiesto en la falta de servicios en el turno vespertino. Los alumnos de ingeniería toman UEA's en la tarde y en la noche, y deben salir de las instalaciones de la Universidad para comer algo. Con el consecuente riesgo por asaltos en la vía pública. Ya que la cafetería y los quioscos establecidos por la Universidad se encuentran cerrados o casi sin productos. Una queja (aunque no estaba incluida en el cuestionario) recurrente al platicar con los encuestados fueron los sanitarios: ahora están cerrados por falta de agua, nunca hay papel y siempre están sucios. Los de limpieza llegan a las 7 de la mañana; ponen sus escobas en forma de "tache" para que no pasemos y hasta la 1 de la tarde se repite el mismo movimiento. Pero a lo largo del día no se vuelven a aparecer (afirmaron algunos alumnos). Esto se agudiza en la noche por la falta de alumbrado en algunas secciones de la Universidad.

En el último cuestionamiento se les pidió a los alumnos marcar el origen de algunos valores personales. Los valores listados por incisos fueron: 1) sinceridad, 2) respeto, 3) honestidad, 4) lealtad, 5) responsabilidad, 6) tolerancia, 7) educación, 8) amistad, 9) ética y 10) compromiso. Los alumnos debían precisar si un determinado valor fue obtenido en la casa o en la universidad. Los resultados se muestran a continuación en la tabla 1, en negritas se presentan los valores con mayor frecuencia relativa (calculada por fila).

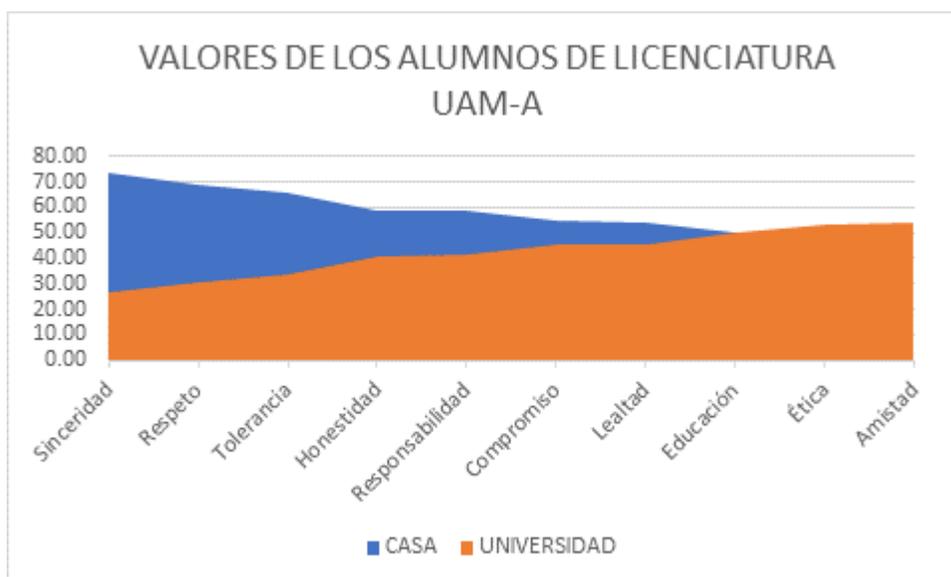
| VALORES | CASA | | UNIVERSIDAD | | TOTAL | |
|------------|------|-------------|-------------|--------------|-------|--------|
| | CASA | UNIVERSIDAD | TOTAL | % | | |
| Sinceridad | 50 | 18 | 68 | 73.53 | 26.47 | 100.00 |

| | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|--------------|--------------|--------|
| Amistad | 32 | 38 | 70 | 45.71 | 54.29 | 100.00 |
| Responsabilidad | 30 | 21 | 51 | 58.82 | 41.18 | 100.00 |
| Respeto | 45 | 20 | 65 | 69.23 | 30.77 | 100.00 |
| Honestidad | 33 | 23 | 56 | 58.93 | 41.07 | 100.00 |
| Educación | 35 | 35 | 70 | 50.00 | 50.00 | 100.00 |
| Lealtad | 38 | 32 | 70 | 54.29 | 45.71 | 100.00 |
| Tolerancia | 39 | 20 | 59 | 66.10 | 33.90 | 100.00 |
| Compromiso | 30 | 25 | 55 | 54.55 | 45.45 | 100.00 |
| Ética | 31 | 35 | 66 | 46.97 | 53.03 | 100.00 |

Tabla 1. Origen de los valores en los alumnos de la UAM-A.

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Distribución porcentual de valores en los alumnos de la UAM-A



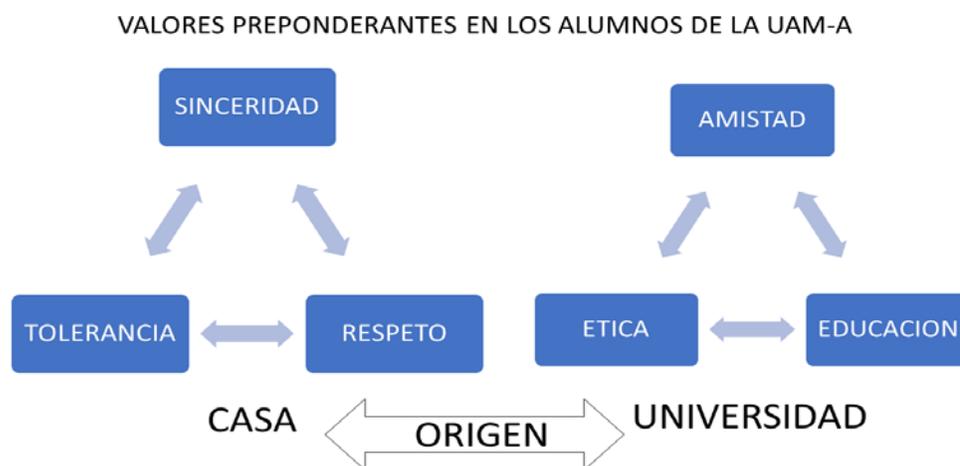
Fuente:

Elaboración propia

En la figura 1 se muestra un ordenamiento más esclarecedor de los hallazgos obtenidos a partir de las frecuencias relativas. A partir de los datos recabados se pueden inferir (al ordenar las frecuencias relativas de mayor a menor) las siguientes reflexiones sobre el origen de los valores de los alumnos de la UAM-A.

Los valores preponderantes acuñados en casa son: sinceridad; respeto y tolerancia. Mientras en la Universidad destacan: amistad; ética y educación.

Figura 2. Los valores más importantes para los alumnos de la UAM-A



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los datos relacionados en la tabla 1 la Universidad debería trabajar en los valores siguientes: sinceridad; responsabilidad; respeto; honestidad; y tolerancia. En opinión de Chapa y Martínez (2015) estos valores corresponden a los valores profesionales. Castillo y otros encontraron las mismas coincidencias entre los valores que las personas consideran como los más importantes en la vida profesional: el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia y la puntualidad (Castillo y otros, 2017: 19).

Probablemente al cultivarse se podría mejorar la calidad humana de los alumnos de las licenciaturas de la UAM-A. Aunque se puede observar una presencia incipiente de estos valores como resultado de las huellas axiológicas dejadas por

el “*curriculum oculto*”¹ de la Universidad. Pero se requieren tareas explícitas para su fomento y desarrollo. Como consecuencia de este correlato valorativo se podrían incluir algunos más para cohesionar y extender los vínculos de los alumnos con la comunidad donde se ubica la unidad Azcapotzalco. Ya que en el ámbito social se requiere con urgencia una suerte de desplazamiento del conjunto de nociones y prácticas relacionadas con los valores un cambio en el que los principios éticos actúen como medios reguladores entre las relaciones establecidas entre las personas con el resto y con su entorno (Quijano, 2015: 37).

Conclusiones

A partir de las ideas presentadas en este trabajo se puede concluir, el humanismo ha sido un elemento imprescindible en la evolución del ser humano. A pesar de los elementos contextuales impuestos por el sistema capitalista, cuya esencia es precisamente un conjunto de postulados anti-humanistas. Sus efectos en el orbe han transitado por paralelismos muy intrincados. Recorriendo de oriente a occidente con herencias católicas, brahmánicas, incluso confucionistas para eclosionar de un racionalismo puro a una intuición y pragmatismo exacerbado.

Todo este conjunto de ideas atesora un grupo de virtudes morales aprehendidas de distinta forma en el concierto social y en el mundo individual de naturaleza contemplativa. Estos preceptos heredados del Siglo de las Luces, encuentran eco

¹ El *currículum oculto* se puede definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución (Acevedo, 2010: 1).

en distintas instituciones. Aquí se han tratado dos ámbitos: la casa y la universidad.

Con este pretexto en mente se obtuvieron algunos hallazgos a partir de un estudio de corte exploratorio en la UAM-A y en particular a partir de la percepción de los alumnos adscritos a distintas licenciaturas (ingenierías y administración). Estos datos posibilitaron algunos descubrimientos para someter a la UAM-A a un cuestionamiento fundamental ¿ella es una organización más humana?

La respuesta *a priori* era afirmativa. Pero un enjuiciamiento más profundo podría sugerir lo contrario. Al encontrar evidencias de un tratamiento para los alumnos similar a objetos susceptibles de asociarse biunívocamente con datos numéricos o cifras. Ahogados dentro del crisol programático y presupuestal. Con un conjunto de valores que perfilan a un alumno sincero, tolerante, respetuoso, amistoso, ético y comprometido con su educación de manera responsable. Este perfil se ha configurado a partir de la información obtenida en el estudio. Además, en opinión de Elexpuru y otros (2013) el reconocer y respetar la valía y derechos de los demás, tal y como se espera el respeto a los propios (Derechos/Respeto), es un valor prioritario para todos los grupos de estudiantes. La honestidad personal (Autoridad/Honestidad), la contribución a la sociedad a través del trabajo (Servicio/Vocación) el compromiso con los valores considerados fundamentales (Fe/Riesgo/Visión) y el actuar de acuerdo con ellos (Ética /Responsabilidad) son valores presentes, en mayor o menor grado, en la mayoría de las licenciaturas.

Pero se tiene como intuición del origen de esta conformación axiológica a una circunstancia ajena a la universidad como una organización humanista. Lo que

conduciría a refutar el cuestionamiento inicial que sirve de título al presente trabajo. A mayor abundamiento, la universidad no tiene una intencionalidad expresa de lograr este acuíñamiento moral en sus alumnos. Simplemente de una manera automática los alumnos reformulan los códigos aprendidos en casa a la luz de un proceso educativo que eclosiona en valores como el compromiso, lo ético y lo amistoso.

Referencias

Acevedo, J. (2010: 1-7). "El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista". *Temas para la Educación*. Andalucía. No. 11, Noviembre. Disponible en. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>. Consultado el 28 de mayo de 2020.

Ahier, J., Cosin, B. y Hales, M. (eds) (1996). *Diversity and change, education, policy and selection, exploring educational issues*. Londres: Routledge/Open University.

Belda. J. (2011: 635-57). "La Teoría Universal del Humanismo". *Analecta Malacitana Electrónica*. Vol. XXIV, No. 2 Disponible en Dialnet-LaTeoriaUniversalDelHumanismo-4112473 (1). Consultado el 20 de mayo de 2020.

Black, M. (1986). "More about metaphor". En Ortony, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Castillo, V., Aguilar, J., Robles, R., Sánchez, C., Abrego, Y., y Batista, L. (2017: 14-20). "Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de postgrado de la Universidad Tecnológica de Panamá". *Revista de Iniciación Científica*, Vol. 3, No. 1. Junio.

Cohen, M. (S.f.). "Death Ritual: Anthropological Perspectives Milton Cohen". Disponible en https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/deathanddying_text/Death%20Ritual.pdf Consultado el 15 de mayo de 2020.

Chapa, P. y Martínez, T. (2015). "Valores Universitarios en los Jóvenes Estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 6, No. 11. Julio-diciembre.

Dorr, O. (2017: 150-155). "La educación como formación (*bildung*)". *Psiquiatría Universitaria*. Vol.13, No.2.

Elexpuru, I., Villardón, L., y Yaniz, C. (2013). "Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios". *Revista de Educación*, No. 362. Septiembre-diciembre. DOI: 10-4438/1988-592X.

Fraser, B. (1986). "Interpretation of novel metaphors". En Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Gluckman, M. (Ed.) (1966: 1-52). "Les Rites of Passages". *In Essays on the Ritual of Social Relations*. Londres: Manchester University Press.

Grudin, R. (1988: 723), "Humanism". *Encyclopaedia Britannica*, 15a. ed., T. 20, E.U.A.: Encyclopaedia Britannica.

Hutchins, R. (1943), *Education for freedom*. E.U.A.: Louisiana State University Press.

Kepowics, B. (2003: 48-56). "Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones". *Reencuentro*, No. 38, diciembre.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lauwerys, J. (1965), *Opening address, general education in a changing world*. Alemania: Max Planck Institute.

Lessa, W. (1971: 757-64). "Death Customs and Rites" en *Colliers Encyclopedia*, William D. (Ed.). T 6/14.

Maritain, J. (1966), *Education at the crossroad*, E.U.A: Yale University Press.

Marrington, P. y Rowe, J. (2004: 453-63), "The usefulness of management education What has the university done for us?", *Management Decision*, vol. 42, núm. 3-4.

Máxima, J. (2020). "Humanismo". *Características.co*. Última edición: 10 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/humanismo/>. Consultado: 19 de mayo de 2020.

Molina, A. (2001: 201-20). "Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción". *Anales de Pedagogía*, Nº 19.

Morales, L. (2009: 152-62). "Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación". *Revista Reflexiones*, Vol. 88, No. 1.

Morales, F. M. (2013: 93-108). "Evaluación de valores en universitarios". *Enseñanza & Teaching*, Vol. 31. No. 2.

Ortony, A. (Ed.) (1986), *Metaphor and thought*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Platón (1978), *La República*, 3a. reimp., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Quijano, D. del R. (2015). "Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del Estado de Yucatán". *Tesis Doctoral Universidad de Granada*, Yucatán: México. Disponible en <https://hera.ugr.es/tesisugr/25469605.pdf>, Consultado el 31 de mayo de 2020.

Schün, D. (1986). "Generative metaphor: A perspective in problem-setting in social policy". En Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Wallace, A. (1966). *Religion: An Anthropological View*. New York: Random House.

Wilkinson, R. (1964), *The prefects: British leadership and the Public School Tradition*, Londres: Oxford University Press.