



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Argüello Parra, Andrés

La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia  
de vida de Rodolfo Stavenhagen

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 138, 2012, pp. 148-166

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13224551010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad

Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen<sup>1</sup>

ANDRÉS ARGÜELLO PARRA\*

El artículo define la perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos a partir de cinco tesis fundadas en la historia de vida del humanista germano-mexicano Rodolfo Stavenhagen (1932- ). Las tesis se desarrollan destacando la “lógica biográfica” del autor, es decir, las notas distintivas que rodean el proceso de conformación de sus contribuciones socio-políticas como intelectual público, analizadas desde recursos teóricos del pensamiento ético de E. Levinas y otros filósofos de la educación afines. De esta manera, la perspectiva ética de la alteridad, aplicada a la comprensión de los actores sociales de la educación en derechos humanos, se define por la posibilidad de encuentro experiencial con las víctimas concretas, el análisis crítico de las situaciones generadoras de discriminación y la capacidad de compromiso histórico ante ellas, dimensiones que pueden ser comprendidas desde los variados mecanismos de la investigación biográfica.

## Palabras clave

Biografías  
Educación en derechos humanos  
Historias de vida  
Ética  
Filosofía de la educación

*This article defines the ethical perspective about alterity in education to human rights starting from five theses that are based on the life trajectory of Rodolfo Stavenhagen (1932-). These thesis are developed by emphasizing the author's "biographical logic", i.e., the distinctive marks that can be found during the conformation process of his socio-political contributions as a public intellectual, analyzing these from theoretical resources that can be found in the ethical thinking of E. Levinas and other related philosophers of education. In this way the ethical perspective about alterity applied to the understanding of social actors of education in human rights can be defined by the possibility of experiential encounter with the concrete victims, the critical analysis of the situations that generate discrimination, and the ability to historical commitment towards them, dimensions that can be understood from the diverse mechanisms of biographical research.*

## Keywords

Biography  
Education to human rights  
Life stories  
Ethics  
Philosophy of education

Recepción: 31 de mayo de 2011 | Aceptación: 3 de septiembre de 2011

- 1 Versión sinóptica adaptada del capítulo conclusivo de la investigación “Perspectiva ética de la alteridad. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen”, la cual se llevó a cabo en el Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 2008 y 2011. Todo el capítulo conclusivo se construyó como un “armado teórico” a partir de materiales empíricos, basados principalmente en entrevistas biográficas y/o testimoniales que se analizaron desde referentes teórico-conceptuales inscritos en el pensamiento de Emmanuel Levinas y de otros filósofos de la educación relacionados con una fundamentación ética de la alteridad. Así pues, para efectos de este artículo, la referencia a la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen aparece como un horizonte epistemológico antes que como una ilustración estrictamente histórica del proceso vital del autor. Una presentación interpretativa de esta faceta se ha desarrollado en el informe completo de la investigación.

\* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México/ Institute of Sociology University of Łódź (Polonia). Docente-investigador del Centro de Estudios en Educación de la Universidad Santo Tomás-Bucaramanga, Colombia. Líneas de investigación: perspectiva biográfica en la investigación educativa; educación para la paz y los derechos humanos; filosofía (ética) de la educación. Publicaciones recientes: (2011), “Conciencia comprometida ante la diversidad. Diálogos con Rodolfo Stavenhagen sobre la educación para la paz y los derechos humanos”, *Revista Iberoamericana de Personalismo*, en: [www.personalismo.net](http://www.personalismo.net); (2012), *Educación crítica y comunidades de aprendizaje*, Bucaramanga, Universidad de Santo Tomás. CE: [mouneriano@yahoo.es](mailto:mouneriano@yahoo.es)

## TRAZOS Y RACIONALIDADES. APUNTES PARA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según lo ha señalado la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), las condiciones socio-políticas del continente reclaman impulsar un proyecto educativo que incluya la democracia y el desarrollo atendiendo la memoria política, y por ende histórica, para garantizar, a pesar de su persistencia, el “nunca más” de Auschwitz en nuestras propias versiones latinoamericanas,<sup>2</sup> pues, como bien ha dicho Yehuda Bauer, “vivimos una época donde acontecimientos similares al Holocausto son posibles” (citado por Cohen, 2010: 37).

Existe, pues, una simbiosis de importantes alcances éticos entre educación y derechos humanos. En tal sentido, el documento del VII Informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, publicado en San José de Costa Rica en 2008, apunta en su numeral 32, que

...educación y derechos guardan una relación estrecha y contribuyen mutuamente a definirse. Los derechos humanos, al darle a la educación su finalidad, contribuyen a definir sus metas y contenidos (los conocimientos, valores y prácticas que la sociedad aspira a desarrollar en sus nuevas generaciones) y la diferencian de otras cosas que se le parecen pero no lo son (la mera socialización, la exclusiva transmisión de información, o el puro control social).

Así, reconociendo que los derechos humanos pueden actuar como direccionantes éticos del quehacer educativo, nos hemos

acercado al problema de construir un marco de comprensión que viabilice los grandes principios subyacentes a la educación en derechos humanos. Nuestro supuesto radica en que el cumplimiento de sus finalidades —sin obviar la relevancia que a ellas corresponde— no es sólo política, en la atención y cumplimiento público de los instrumentos jurídicos internacionales, o sólo didáctica, en la traducción pedagógica de esos principios, sino que es *sustantivamente ética*, en cuanto comprometimiento existencial de los sujetos en su constitución como actores sociales y particulares de la educación.<sup>3</sup>

El presupuesto para comprender el ser del *otro* —que recogemos en la categoría de alteridad— es que en contextos de enorme desigualdad social y de violencia, donde se asume proactivamente la imposibilidad de la repetición de toda forma de holocausto, en un panorama de tales condiciones, la lucha por los derechos humanos no puede ser retórica, ideológica ni universalista sino, por el contrario, encuentro concreto con la realidad del *otro*, interlocución y praxis ciudadana efectiva.

Así pues, antes de entrar propiamente en el desarrollo de las cinco tesis propuestas para este trabajo es preciso dar una mirada panorámica a los temas convocantes en donde ellas se sustentan, esto es, la educación en derechos humanos y la idea de una “pedagogía de la alteridad”. Dado que no se hace viable en este lugar una presentación detallada de todos los debates impulsados, las cuestiones formuladas y las investigaciones ejecutadas en dichos campos, nos proponemos por ahora señalar las líneas prominentes que permiten apreciar

2 Para Adorno (1998: 79): “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación... Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita”. No es casual que la génesis de la educación en derechos humanos se sitúe en los movimientos éticos suscitados en la posguerra, que se replique en las más variadas situaciones específicas que exponen la vida humana, como las sufridas en el caso latinoamericano. Así, el imperativo ético que se extiende a la educación es que “el sufrimiento de los pueblos afligidos tiene que terminar” (Ray y Tran, 1994: 52).

3 De ahí que la educación en derechos humanos no se aborde aquí desde una mirada pedagógica convencional, como una preocupación por estrategias de enseñanza, diseño de enfoques curriculares o implementación de proyectos escolares para la expansión de los derechos humanos. Sin desconocer la importancia propia de este ámbito, la atención se centra, más bien, en la función social y política de la educación desde una mirada ética y, por ende, filosófica.

el “telón de fondo” desde el cual se abordan los conceptos transversales del artículo.

En primer lugar, al referir la educación en derechos humanos se debe recordar la amplitud de sus horizontes que involucran no sólo la reflexión pedagógica sino su alcance político y socio-cultural. Cada vez es más amplio el espectro de investigaciones y desarrollos teóricos en la materia así como de experiencias escolares que procuran llevar sus directrices fundamentales a la realidad de las instituciones y a la práctica social.

En los análisis sobre educación en derechos humanos encontramos dos tendencias bien consolidadas: por una parte, los trabajos relacionados con la aplicación de los dispositivos jurídicos del ordenamiento internacional en las políticas públicas de los Estados sobre educación. Aunque la mayor parte de estos trabajos no constituyen una investigación como tal sino informes de intervención o de diagnóstico, se han generado allí importantes herramientas teórico-conceptuales que coadyuvan a fortalecer los cimientos de la educación en derechos humanos. En esta línea hay un denso trabajo llevado a cabo, aunque en difícil sintonización, tanto por los organismos públicos de derechos humanos como por las asociaciones civiles de los países, que se ha expresado bajo la modalidad de declaraciones, informes, planes de acción, propuestas, estrategias de gestión pública, entre otras.

En tal sentido, si se atiende el caso mexicano, cabe reconocer el esfuerzo de la Subcomisión de Educación en Derechos Humanos como parte de la Comisión de Política Gubernamental, en cuya coordinación intervienen importantes entidades como la Academia Mexicana de Derechos Humanos, la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México y la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En esta tendencia —que puede ser identificada como tendencia política— en torno a las discusiones actuales sobre el tema en

consideración, es preciso mencionar también, en sus etapas iniciales, aún vigentes, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (World Programme for Human Rights Education), impulsado por las Naciones Unidas y la UNESCO como sucesión inmediata al Decenio para la Educación en Derechos Humanos (1994-2004).

Para la UNESCO, la educación en derechos humanos es un componente central del derecho fundamental a la educación y podría convertirse en un “derecho humano” en sí mismo. Desde esta postura, la educación en derechos humanos reclama el conocimiento de los derechos y las libertades como factor clave para garantizar el respeto a los derechos de todos.

Otro gran bloque de investigaciones tiene que ver con el componente estrictamente pedagógico de la educación en derechos humanos, en donde ha habido un fuerte impulso de diversas organizaciones civiles de América Latina incluyendo la participación académica de algunas universidades. Dentro de este componente, los estudios realizados han acentuado tres ejes: primero, la formación permanente de educadores a través de cursos, talleres y el uso de materiales especializados para favorecer la concientización y toma de actitudes para una mejor vivencia de los derechos humanos. En el contexto nacional, es el caso, por ejemplo, de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y su Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, del Instituto de Educación de Aguascalientes (México), y la ya citada Academia Mexicana de Derechos Humanos.

Un segundo eje de este componente pedagógico se refiere a la revisión curricular que supone la educación en derechos humanos dentro de todos los niveles educativos. Aquí se han abordado, especialmente, las cuestiones sobre el *qué* y el *cómo* enseñar los derechos humanos, para lo cual se ha centrado la atención en la elaboración de materiales educativos y en el problema de la transversalidad dentro de

los planes de estudio. Existe amplitud de experiencias, análisis y reflexiones que, junto a las otras dimensiones pedagógicas aquí tipificadas, puede apreciarse, por ejemplo, en las redes temáticas y regionales de la macro-red “Servicio, Paz y Justicia en América Latina” (SERPAJ), en especial con su “Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos”. En el aspecto de intervención curricular, son particularmente significativos los avances de SERPAJ-Uruguay.

En una conjunción de estos dos elementos, *la formación docente y la intervención curricular*, se pueden destacar especialmente los estudios del Centro de Recursos Educativos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en San José (Costa Rica), con sus informes anuales elaborados como proyectos de investigación; y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), de Santiago de Chile, en especial su área “juventud, integración social y ciudadanía”.

Entre los referentes internacionales encontramos el proyecto “Educadores para la responsabilidad social” (Educators for Social Responsibility —ESR—), entidad inglesa fundada en 1982 que trabaja justamente con educadores en torno a la construcción de escuelas equitativas hacia un mundo habitable, fundado en la democracia y la paz duradera. Para ello, ESR orienta sus proyectos en torno a la reducción de desigualdades educativas, el fomento de un clima escolar que promueva el logro de metas en todos los estudiantes y el cultivo de la responsabilidad social a partir de iniciativas que promueven el respeto por el otro, al tiempo que ayudan a reducir eventuales conductas agresivas. De alguna forma, el presupuesto contenido en la línea de ESR es que la escuela anticipa y prepara el desenvolvimiento ético del ciudadano hacia los escenarios ulteriores de la vida social.

En este punto cabe mencionar, también, la Human Rights Education Associates (HRES), institución internacional no-gubernamental

que realiza proyectos de enseñanza de derechos humanos, capacitación de activistas y profesionales en general, desarrollo de materiales y programas educativos así como consolidación de redes a través de tecnologías *on-line*. La característica que puede resaltarse de HRES es la incorporación de diferentes entidades alrededor del mundo como socios estratégicos para la consecución de sus objetivos. Entre ellos se encuentra el ya referido Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la base UNESCO de Educación en Derechos Humanos de la Universidad de Magdeburg y Amnistía Internacional, entre muchos otros centros de derechos humanos.

En la misma línea se encuentra el Human Rights Resource Center, como parte integral del Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota, que asume funciones muy similares a la HRES, a saber: creación y difusión de recursos educativos sobre los derechos humanos; capacitación de activistas, profesionales y, en general, educadores de los derechos humanos; construcción de redes que impulsen prácticas efectivas en torno a la educación en derechos humanos; y apoyo de los respectivos programas de la UNESCO en el ámbito en cuestión.

Por su parte, el Movimiento de los Pueblos por el Aprendizaje de los Derechos Humanos (People’s Movement for Human Rights Learning) es una organización americana extendida a los cinco continentes que alienta proyectos educativos para la transformación social y económica. En este caso, además de la preparación de materiales didácticos se destaca el respaldo a comunidades populares comprometidas en procesos de reflexión y acción sobre derechos humanos según diversos contextos.

La tercera dimensión de este componente pedagógico son las investigaciones que *conectan la educación en derechos humanos con los procesos de desarrollo socio-político*, y que apuestan por una formación, extendida al mayor número posible de sectores ciudadanos,

en el conocimiento y exigibilidad de sus derechos humanos integrales. Es una línea de trabajo deudora de los proyectos de educación popular y, en general, de los programas sociales de la educación no formal. En este grupo se puede destacar, por referir algunos casos, la organización no gubernamental “Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas” de Perú y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) de Colombia. Algunas asociaciones como el “Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos” (PROVEA) incorporan, además, la formación de monitores como actores sociales de la educación.

En este grupo se ubican, además, los proyectos destinados a promover los principios de los derechos humanos a partir de educadores que trabajan en ambientes no escolarizados tales como asociaciones comunitarias y foros culturales.

Ahora bien, dando un paso más, en relación con la “pedagogía de la alteridad” se hallan dos grandes tendencias de estudio e investigación. La primera de ellas asume la cuestión del otro como asunto ético esencial en el marco de los distintos procesos educativos (línea filosófica). Aquí, la relación educador-educando se funda en la acogida y la responsabilidad común como plataforma de una educación en valores morales que resulte pertinente al curso actual de las sociedades. El segundo énfasis, derivado del anterior, plantea la educación como acontecimiento ético, acentuando el papel histórico de la memoria, la educación desde la mirada de la víctima —en contextos de violación de los derechos humanos— y la constitución de una conciencia reflexiva para la estabilización de la democracia (línea ético-política).

Dado que el objeto de estudio de la investigación que da origen a este artículo abarcó la complejidad de relaciones obra-vida de un autor particular, estudiado desde el punto de vista biográfico en el escenario amplio de la educación en derechos humanos que ha sido

descrito, la conexión más representativa con las formulaciones del estado del debate se encuentra particularmente con las tendencias de este bloque de conocimiento que dan lugar a una *perspectiva ética de la alteridad* en el terreno educativo.

El eje central de esta afinidad epistémica se funda en la primacía ética que implica el *otro* y la relación con él en la praxis educativa a través del movimiento acogida-responsabilidad. El *otro*, entonces, como emergencia ética de la educación, viene a sustentar una nueva manera de estar en el sistema social y de establecer relación con los demás. Es el plano del compromiso social forjado desde la concepción moral de alteridad.

En este horizonte se inscriben, por ejemplo, las investigaciones de Pedro Ortega Ruiz, de la Universidad de Murcia, quien sustenta la *pedagogía de la alteridad* como nuevo referente para el estudio de la formación moral. Se aprecia aquí la apuesta por una comprensión existencial de los procesos educativos estructurados en torno a la ética como vínculo fundante. Este elemento explicita el problema de la dimensión existencial del pensamiento o, dicho de otro modo, el compromiso ético de la intelectualidad, entendido como el establecimiento de relaciones vitales que apoyen, y más aún, legitimen, los productos de la formulación conceptual.

En tal orden de ideas, se entiende al ser humano en la realización de su existencia concreta, como individuo que cuenta con un relato particular y no como abstracción de una entidad generalizable.

Directrices similares de pensamiento han sido halladas en los grupos de ética de la educación que siguen una progresiva consolidación en la comunidad académica española contemporánea. Aquí se resaltan, entre otros, los trabajos de Joan-Carles Melich y Fernando Bárcena con su propuesta de la *educación como acontecimiento ético* y la recuperación de la memoria como resistencia al olvido de las víctimas que dan testimonio, desde su propia



trayectoria vital, de los variados mecanismos trasgresores de la radical alteridad.

En sentido análogo, aunque enfatizando otras implicaciones sociales que supone la alteridad en América Latina, algunos enfoques de centros de educación superior de Brasil tratan de establecer relaciones con temas específicos afines a la sociedad del conocimiento y la ciudadanía fijando, una vez más, el sistema de interconexiones entre ética y política.

Es preciso indicar que los desarrollos en esta línea tienen como inspiración común la filosofía de E. Levinas, la cual contribuye al diseño de intencionalidades educativas ante nuevas tendencias de pensamiento pedagógico. Este tipo de reflexión ubica la naturaleza de las investigaciones como una filosofía de la educación, más concretamente, una *ética de la educación*, que se sustenta, a su vez, en la pregunta por los fines constitutivos del fenómeno educativo —*telos*— (Fullat, 1997). Plantear la “pedagogía de la alteridad” supone, entonces, vincular la inquietud investigativa con la preocupación filosófica de responder mejor a las exigencias éticas originarias de la educación.

Para entender mejor cuanto representa el problema ético de la negación de lo humano dentro de la *analítica existencialista* de Levinas,<sup>4</sup> conviene trazar su panorama de construcción filosófica tal como se asume para el interés de nuestro análisis. Levinas emprende una revisión del *logos* occidental, en primer término, debatiendo contra el intelectualismo fenomenológico de Husserl, cuya obra conocerá desde sus primeros estudios de filosofía en la Universidad de Estrasburgo, y posteriormente en las aulas de Friburgo con el propio Husserl. No obstante, su esfuerzo por “salir del Ser” en lo referido al *otro* quedará marcado por la llamada “decepción heideggeriana”:

la ruptura explícita con Heidegger y la tradición ontológica que éste representa, donde ontología y barbarie parecen estar aliadas (cfr. Sucasas, 2004: 25).

De este modo, Levinas cuestiona el papel de la filosofía moderna que rechaza todo “movimiento sin regreso”, es decir, todo razonamiento que no esté orientado a la comprensión del Ser transformado en categoría, movimiento que mantiene en la indiferencia al *otro* y a los *otros*. Para él, sólo en la perspectiva de una filosofía anti-intelectualista se favorece el tránsito del Ser a la alteridad, en la cual, “en vez de ponerse al servicio de la patencia del ser, la analítica existencialista desenmascara la experiencia del ser puro como condena a una facticidad inhumana” (Sucasas, 2004: 25).

Aquí es importante insistir en que la perspectiva ética de la alteridad no puede entenderse sin más desde una tradicional acepción ética que destaca, por encima de todo, la construcción del concepto en el nivel autorreferencial del discurso filosófico. Esta plataforma para abordar la alteridad llevaría a una ética de la apropiación de tipo subjetivista y narcisista, desde donde también pueden ser considerados los derechos humanos, aunque sólo como un contenido de pensamiento. Por eso, G. Bello (2004: 102) plantea como problemático que el núcleo filosófico de los derechos humanos brote de una antropología del individualismo posesivo.

Así, la ética de la alteridad se va preparando sobre una plataforma donde la solidez monumental del Ser se interpela por la fuerza de la relación:

Durante los veinticinco siglos en que nuestra civilización fue historiada, la roca inexpugnable de Dios, el *fundamentum inconcussum* del *cogito*, el cielo estrellado del

4 F. Birulés (1996: 228), a partir de Foucault, recuerda las dos grandes tradiciones de la filosofía crítica moderna, cuyo origen puede situarse en Kant: la *analítica de la verdad* y la *ontología de la actualidad o del presente*. La primera se estructura como pesquisa epistemológica en torno a las condiciones de posibilidad del conocimiento, mientras que la ontología de la actualidad o del presente se articula como un *ethos* filosófico que se traduce en crítica permanente de cada época histórica. En esta segunda tradición se podría ubicar la *analítica existencialista* al determinar la historia personal como acontecimiento del presente que tiene sentido para la reflexión filosófica.

Mundo, resistían uno tras otro al influjo del tiempo y aseguraban una presencia. Y he aquí que las enseñanzas sobre la muerte de Dios, sobre la contingencia de lo humano en el pensamiento y el desgaste del humanismo —escuchados a partir del fin del último siglo— adquieren una significación apocalíptica (Levinas, 2008: 13-14.).

En suma, la racionalidad legada por Levinas conduce a sustentar las dimensiones de relación con el *otro* y con la justicia de ahí derivada, en el marco del pensamiento ético, lo cual no puede ser efectuado desde el paradigma helenístico puro y su tradición fundada en el Ser. Por eso, la emergencia de la alteridad supone desgarrar la “interioridad subjetivista” y realizar el tránsito del *Mismo* al *Otro*<sup>5</sup> como exigencia para una ética de la responsabilidad, la acogida y la hospitalidad frente al *otro* concreto.

Para el campo que nos ocupa, la alteridad en la educación se instala, desde el momento inicial, como requisito de estructuración de todo *telos* pedagógico que pretenda ser pertinente en la ideal construcción de un mundo propicio al desenvolvimiento de las potencialidades humanas y al cultivo de las relaciones de sociabilidad entre los pueblos; en últimas, una educación atenta al espíritu de cada época, al devenir de lo humano y su preservación frente a las anulaciones de la irracionalidad.

La *pedagogía de la alteridad*, asumida desde esta perspectiva, comprende la educación como un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con el *otro* concreto, un *hacerse cargo* de él. Según es considerado en la racionalidad de nuestro análisis, esta manera de entender la educación se estructura en torno a la *expansión de conciencia ético-crítica*. Esto es, saber detectar la ruptura de la obligación universal por la dignidad y el valor de cada ser humano en sí mismo, combatir la situación generadora de su expoliación y

asumir la lucha por el restablecimiento de las víctimas de toda discriminación o violencia. Es, en últimas, una perspectiva de la educación que aspira llegar a hacer de los individuos agentes de cambio social. De modo que impulsar los valores y las actitudes que se contienen en la enseñanza de los derechos humanos remite a un plano de comprensión que no es meramente de tipo temático o instrumental, sino *ético-experiencial*.

Es en este horizonte donde situamos el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen, personalidad compleja, arraigada en una historia de confrontaciones pero resistente a cualquier modo de conformismo; historia interpelada por los delirios de la insensatez humana y, ante ella, disponible a combatir más allá de sí mismo. Puede decirse que, de manera expedita, se logra embonar en su curso de vida la búsqueda ética, la pregunta educativa por los derechos humanos y la configuración de una existencia socialmente relevante que oscila entre la aventura de lo incierto y la certidumbre de las fidelidades.

Como se retomará más adelante, en Stavenhagen las raíces experienciales de la vulnerabilidad y la exclusión social son la plataforma de sus convicciones éticas y de sus responsabilidades políticas, que se extienden, en un sentido análogo, hacia destinatarios en situación de marginalidad por explotación económica, opresión política o discriminación cultural.

Cuanto él ha dinamizado en el plano de la acción pensada, esto es, de la praxis responsable, conlleva a un reconocimiento del *otro* en su singularidad y diferencia. Aquí, el compromiso concreto stavenhaniano es la apuesta por la diversidad cultural, podría decirse, por la protección y la promoción de la alteridad. Este compromiso lo lleva a impulsar, desde amplias plataformas educativas, un proyecto democrático de nación que tiene por fundamento la pluralidad, donde los

5 En el marco de la argumentación filosófica levinasiana, la referencia “Mismo” es la contracara de la *relación*. El “Mismo” alude a la hegemonía del Ser.



pueblos indígenas han sido su expresión más cultivada.

Justo en los contextos contemporáneos latinoamericanos que tienden a la anacrónica dualización polarizada de los sistemas socio-políticos, por donde atraviesa la discusión en torno a los derechos humanos, la figura de Rodolfo Stavenhagen se ofrece como un referente lúcido que discierne críticamente la apuesta por lo humano. Ciertamente, el ejercicio de las ciencias sociales desde el compromiso con la realidad y con sectores vulnerables específicos le ha permitido a este autor encontrarse con el ser humano mismo y descubrirlo como el núcleo central de la lucha en torno a los derechos fundamentales, allende las marcas desgastadas de los partidos o de las polarizaciones ideológicas (“derecha-izquierda”) que, casi siempre, evaden la confrontación de sus propias falacias.

Una trayectoria como la de Stavenhagen muestra que la efectuación de los derechos humanos no es simplemente cuestión de clasificarse en un bando ideológico o en otro, sino una lucha social y personal decidida por las historias azotadas de hombres y mujeres concretos que requieren un nuevo papel en la construcción de sociedades así como en los Estados participativos y plurales.

Plantear la perspectiva ética de la alteridad desde la lógica de este itinerario de vida, en relación con la educación en derechos humanos, implica, entonces, asumir las tareas que supone la efectuación histórica de sus principios rectores y sus finalidades constitutivas, lo cual implica trabajar desde la dinámica de las existencias, a partir de aquello que cada trayectoria vital va configurando, para que los derechos humanos no se queden sólo en una cuestión de elegante sofistería y retórica heredada.

Dada la naturaleza de la investigación cuya racionalidad se ha explicado, el presente estudio no debe entenderse como una historia intelectual *stricto sensu* cuya fuente principal y exclusiva es la obra biblio-hemerográfica del

autor en sí misma, entre otras cosas, inabarcable en su totalidad para este caso. Dado que en nuestra perspectiva se destaca el complejo entramado de la experiencia vital del personaje, en cuanto historia social y humana, el lector no encontrará aquí un banco de datos ni un análisis técnico de las áreas especializadas profundizadas por Stavenhagen en terrenos como la sociología y la antropología social. Sólo como elemento coadyuvante a la interpretación fundada en fuentes orales mediante entrevistas con el autor y con testigos, se han incluido algunas referencias puntuales que aparecen señaladas en la bibliografía.

#### **CINCO TESIS PARA DEFINIR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD**

Nos referimos ahora a la propuesta de una educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad, formulada a partir de la lógica biográfica que estructura la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen.

En el conjunto de las cinco tesis propuestas se pretenden desarrollar los postulados que sustentan la educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad y acontecimiento ético; el marco general de este propósito se inscribe en el pensamiento de E. Levinas (2000) y la tradición dialógica del personalismo comunitario.

La Tesis 1 aborda de modo especial la cuestión de las finalidades éticas, su relevancia, y lo que se ha llamado aquí el problema de las efectuaciones o realización del *telos*. La Tesis 2, por su parte, recupera la importancia de la constitución histórica del actor social de la educación desde el complejo punto de vista que supone la biografía y cómo ello desemboca en un modo particular de agencia pública. Las Tesis 3 y 4 tratan los postulados educativos generales de sujetos destinatarios y principios orientadores, respectivamente, aplicados al enfoque en referencia. Y, finalmente, la Tesis 5 busca destacar los posibles nexos entre la

educación en derechos humanos y la perspectiva biográfica como estrategia de implementación de sus finalidades sustantivas. A continuación exponemos cada una de ellas.

*Tesis 1. El otro diverso y vulnerable: telos ético fundante de la educación en derechos humanos*

Para definir la alteridad en la noción educativa que aquí referimos, el punto de partida es considerar que la cuestión del *otro* diverso y vulnerable fundamenta la finalidad ética (*proto-telos*) de la educación en derechos humanos y es el motivo central para el cumplimiento de todos sus objetivos, o sea, el eje de su efectuación sustantiva. En otras palabras, como evoca Reyes Mate (2008: 117), se trata de considerar de modo insoslayable que *el ser humano es el sujeto de los derechos* —adjetivados precisamente como *humanos*— y que es posible aludir a ellos porque hay personas con nombre desarraigadas de su propia humanidad en contextos particulares de expoliación y de violencia.

Desde este planteamiento se advierte también, en los derechos humanos, una función central de protección de las expresiones socio-culturales minoritarias, sean heredadas —por la definición permanente de la identidad de un colectivo— o, construidas —por determinadas condiciones emergentes que producen nuevas periferias sociales—. En otras palabras, los derechos humanos actúan como “preservadores” de la diversidad y favorecen las relaciones entre los distintos estamentos que hacen parte de cierta comunidad política. Representan un patrón de convivencia y, por ende, un rechazo a cualquier mecanismo de discriminación y de violencia contra el sujeto o el colectivo diverso.

Sin embargo, este ordenamiento de la formulación teleológica de la educación en derechos humanos plantea el problema de traducirla en realidades observables que procuren condiciones de vida justas y equánimes para los sectores marginados amenazados.

En tal sentido, Stavenhagen ha planteado el concepto de “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad” recordando que, en el caso particular de los pueblos indígenas, durante los últimos 30 años se han dado avances importantes en leyes nacionales e internacionales que reconocen los derechos de dichos pueblos, trazan ciertos procedimientos y plantean el respeto, la diversidad y la multiculturalidad de los colectivos.

No obstante, todo ello sigue siendo una aspiración de nobles intenciones puesto que su implementación en las realidades concretas suele ser incipiente, tal como es demandado por los mismos grupos que constatan la prevalencia de sus conflictos. Desde aquí, el autor percibe que, en derechos humanos, el trabajo en torno a un armado legislativo sólido no basta. La legislación es una herramienta que, por sí misma, se mantiene en el orden del ideario, sin desconocer con ello la importancia del dispositivo jurídico dentro de los mecanismos de efectuación. No se podría obviar, por ejemplo, que en el referido caso de los pueblos indígenas hay un valioso proceso de fundamentación jurídica internacional que se recoge desde los Convenios 107 y 169 de la OIT hasta la Declaración de la ONU en 2007.

Pero el trabajo para cerrar, o al menos acortar, la brecha entre la legislación y la realidad sigue siendo una tarea pendiente. Inquieto por dar atención a este asunto crucial, Stavenhagen considera que se deben atender distintos frentes que incluyen la revisión de la misma producción legislativa, el trabajo en el sistema judicial y en el sector político así como la intervención en la sociedad civil y sus instituciones, donde se ubica el papel de la educación en derechos humanos, empezando por los grupos poblacionales que resultan directamente afectados por las dilaciones en la implementación de tales derechos. En ese sentido, la educación en derechos humanos es una instrumentación socio-política y crítica para el ejercicio del intelectual público, que es Stavenhagen. En efecto, dado su caudal de

reinención social aparece como un proceso complejo y estratégico que contiene la potencialidad de enfrentarse a la brecha entre la formulación teórica y la realidad histórica.

Al destacar la importancia de estas dimensiones, que complementan las contribuciones del sistema judicial y legislativo, una particular insistencia es dada por el autor a la *efectuación política*. A este ámbito corresponde convertir las reformas constitucionales y legislativas en programas públicos que suponen preparar las políticas necesarias para implementar las declaraciones y demás cuerpos legales. De igual manera, se incluye aquí el compromiso renovado de los partidos ante las necesidades sociales, lo cual exige permitir que la ética comande las estructuras de poder y de gestión pública.

Atender de manera efectiva la situación vulnerable de los sectores periféricos es, entonces, una clara expresión del primado ético concedido al *otro*, donde se sustenta la reducción de la brecha entre las enunciaciones legales y las realidades concretas. De hecho, el compromiso que alude Stavenhagen aparece como una afirmación radical del *otro*, mejor aún, como una priorización de la condición humana *expuesta* que se recoge tanto en la disposición jurídica como en su gestión pública.

Es aquí, en el terreno de los compromisos socio-políticos, de la praxis, donde se comprende la educación en derechos humanos como un recurso para la *efectuación* de las legislaciones y sus finalidades. En la preparación de los mecanismos necesarios para el cierre o el acotamiento de la referida brecha, la educación tiene su propia tarea: servir de plataforma social para hacer el tránsito de la legalidad jurídica a la legitimación ética; esto es, de la legalidad de los sistemas formales y regulatorios sobre el “otro-desposeído” a la autenticación ética de la ley a través de acciones concretas que permitan el cumplimiento coherente de las leyes de protección civil y/o promoción cultural de los sectores vulnerables.

Así, la educación, como un plano de efectuar de las finalidades estipuladas en los derechos humanos y como dispositivo reductor de la sima existente entre la legislación y la realidad, tiene un papel que antecede, incluso, el plano de orientación de la justicia para la aplicación de las normas por cuanto una de sus tareas centrales es el proceso de concientización en los distintos actores sociales de una comunidad política, esto es, el tema de la producción social del derecho.

Es así como en Rodolfo Stavenhagen la atención efectiva de la situación vulnerable de los sectores marginados se traduce en una política de vida que conduce su historia personal hacia el compromiso con los pueblos indígenas de México, América Latina y el mundo. Hay, pues, una particularización de la teleología asumida como responsabilidad personal para impulsar, entre otras cosas, el compromiso político del Estado y de los organismos corresponsables. El carácter fundacional del *otro* como *telos* ético se expresa en el encuentro experiencial con la víctima, esto es, en la capacidad de tomar su historia como propia para impulsar, desde ese observatorio de confrontación, nuevos órdenes de construcción de la realidad.

La condición del *otro* que, en razón de su diversidad, deviene social, cultural y políticamente vulnerable, se convierte en la directriz conductora de la historia de vida y, al mismo tiempo, en la estrategia de efectuar de las finalidades de los derechos humanos. El agente del compromiso se dota de credibilidad ética ante el sistema social, justamente a partir del encuentro vivido con las realidades de pobreza, miseria, discriminación, intolerancia y racismo; de modo especial, cuando tales situaciones son producto de la dominación de unos sujetos contra otros, es decir, cuando el establecimiento de las periferias es una consecuencia de las relaciones humanas mismas y de los modos de organización que las amparan. Por eso, en nuestro autor, los términos del compromiso aparecen guiados desde el

instrumental de las ciencias sociales que da lugar a la conformación de una manera específica de agencia, la del intelectual público.

*Tesis 2. La perspectiva ética y socio-política de la alteridad se constituye como unidad estructurante de la trayectoria de vida de un actor social de la educación en derechos humanos*

El principio humanista que está en la base de la educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad se expresa, además, en la constitución biográfica de los sujetos que emprenden acciones de fundamentación y desarrollo en dicho campo.

Según se ha expuesto en la tesis inmediatamente anterior, sostener en una formulación teórica y en su correspondiente orientación práctica que el *otro* diverso y vulnerable constituye el *telos* ético fundante de la educación en derechos humanos, proviene, ante todo, de un conocimiento de tipo experiencial, lo cual significa que se involucran distintas dimensiones humanas sobre una base histórica de encuentro con los individuos o plataforma biográfica de realizaciones.

En tal sentido, F. Bárcena (2005) ha hecho alusión a los principios del saber de experiencia que, para nuestro caso, se asocian con una comprensión ética de la educación en derechos humanos. Aquí, el aparecer del *otro* en el *telos* ético, en clave levinasiana, viene signado por una encumbrada aspiración: la no-indiferencia ante el *otro* que descentra al *yo* de sí mismo, de su autoafirmación y del egoísmo metafísico del Ser, para impulsar la capacidad de respuesta ante él y ser codeudor de sus derechos y de su diferencia.

Por eso, cuando se propone la articulación entre perspectiva ética de la alteridad —desde un territorio educativo que llamamos “pedagogía de la alteridad”— y el enfoque biográfico, se está planteando en última instancia que no existe opción *auténtica* para prestar el término de Kierkegaard por un “otro concreto” si no se ha tenido previamente la experiencia

periférica, combativa y resistente de *ser-otro*. En este punto se marca distancia con cualquier idea de despolitización de la alteridad, o sea, de concebir una “alteridad” privada de relación. Por el contrario, los conceptos éticos referidos a la cuestión del *otro* arraigan sustantivamente en la experiencia vivida; son concepciones vitalmente constituidas.

En el caso específico de Rodolfo Stavenhagen es posible dar cuenta de este proceso de constitución; es decir, desde el análisis de los aspectos procesuales de la realidad, comprender cómo se fue conformando el sentimiento y la convicción de la justicia que el autor expone de modo recurrente a lo largo de sus narrativas. Se trata de descubrir el núcleo de este sistema biográfico-interpretativo en torno a cómo se ha constituido el sujeto, cómo se ha desarrollado su pensamiento y cómo ha conducido su existencia a partir de las experiencias vividas, presencializadas por medio de la memoria.

De esta manera, la dedicación al *otro* como razón de ser *sí-mismo* se elabora en cuanto proceso histórico personal que, en Stavenhagen, toma la concepción de *deuda ética* como punto de partida. En otras palabras, el hecho de que los sectores marginados se establezcan como opción de vida del actor social de la educación en derechos humanos, no es una mera casualidad ni un acto de generación espontánea. El *deberse a* determinados grupos vulnerables es una reclamación interna del orden moral que refleja la intersección entre historia vivida y conciencia de sí. Precisamente, la deuda ética y la responsabilidad frente al *otro* vulnerable, su consecuencia más inmediata, es un producto del proceso de biografización del sujeto. Se marca, así, la diferencia entre el acaso del azar y la inevitabilidad del imperativo dando con ello una impronta singular al modo de dirigir la acción.

Para apreciar la cadena de acontecimientos que inciden en este proceso de conformación del sujeto resulta conveniente ofrecer un repaso fugaz a los puntos aglutinantes de la

trayectoria personal de Stavenhagen, o sea, a los hitos que generan la concepción de intelectual público fundado en la restitución de un imperativo moral o deuda ética a favor del *otro*. Es decir, el compromiso histórico en el marco de la alteridad se ha construido desde una trama de incidencias del contexto de origen (la Europa nazi) y del contexto de destino (el México plural), que ofrecen aportes para una visión plural de mundo, interlocuciones en esferas de pensamiento colectivo y relación con poblaciones marginadas.

En primer lugar, encontramos que la dedicación de Rodolfo Stavenhagen a la justicia social según contextos y situaciones, hunde sus raíces en una trama de orígenes específica apuntalada por la pertenencia judía y la condición de inmigrante refugiado. No cabe duda que las concepciones stavenhanianas sobre alteridad están conectadas con la conciencia progresiva de hacer parte de un pueblo históricamente estigmatizado y, en especial, con el hecho de ser víctima, junto con su familia, del indecible holocausto del siglo XX. No en vano, la concepción articuladora de deuda ética se funda en la sobrevivencia extraordinaria para una misión y en la ocasión de poder emprender una nueva vida en México sobre la base de dicha experiencia.

Sin embargo, el estatus de victimización que provoca el Holocausto desempeña un rol de articulación a un nuevo proyecto de vida más que de afianzamiento de un estado sombrío permanente, es decir, impulsa la creación de una nueva identidad cuya primacía no es la auto-contemplación del sufrimiento propio o la aspiración del retorno a la Europa “pacificada” de la posguerra, sino el trabajo social que pretende impedir que situaciones similares de devastación se repitan en otros. Por eso, es una identidad fundada en la alteridad como compromiso ético donde el sentido de *deuda* tiene fuerza aglutinante para conectar la historia personal con la trayectoria profesional dentro de la concepción de intelectual público.

En el contexto de este perfil biográfico, las experiencias vividas mientras transcurre la segunda guerra mundial han sido delineadas por las características de la pertenencia judía que, sin jugar un rol cultural o religioso efectivo, no dejan de marcar una impronta étnica decisiva que es, justamente, el motivo de la segregación y la persecución racial. A partir de los puntos de inflexión de estos años, hay un sentido de marginalidad definido biográficamente.

Así, visto en su conjunto, el periodo entre 1936 (salida de Europa en condiciones de persecución) y 1948 (salida de México por elección profesional y de estudios) puede definirse como un momento clave para la constitución biográfica de las concepciones éticas sobre alteridad en Rodolfo Stavenhagen, pues en esta etapa se hallan los acontecimientos que le permiten comprender *experiencialmente* la condición de ser *otro*.

Por ello, el desciframiento de los episodios de los primeros años está directamente relacionado con los efectos en la historia personal que son consecuencia de la migración forzada. Estos efectos recogen dos niveles de experiencia altérica: uno, el padecido en razón de su propia condición (ser perseguido por ser judío) incluyendo el marco azaroso de la huida y la amenaza constante de la propia integridad; y dos, el encuentro con otras diversidades como producto de la itinerancia, que incluye el acercamiento a distintas culturas, realidades y formas de organizar y expresar la vida. Los dos niveles convergen, por el trabajo biográfico del sujeto, en una nueva realidad de apropiación: una opción de vida por la diversidad humana como compromiso ético.

Por su parte, en Rodolfo Stavenhagen la cadena de eventos originantes remite, también, a los procesos de identificación nacional o construcción de “nacionalidad equivalente” que se realizan en torno a tres elementos centrales: la vida académica, la vida profesional y la vida familiar. Así, los primeros años, marcados por la coacción del exilio y la posterior

internación en un país extraño, activan la dialéctica biográfica individuo-sociedad en torno al proceso de deconstrucción de extrañeza radical (o extranjería) y, en contrapartida, la creación de nuevos arraigos.

Para ello se requiere, por una parte, establecer ciertas formas específicas de interacción, comenzando por el ingreso a la respectiva comunidad idiomática que permite tomar parte efectiva en la vida cotidiana del grupo; y, por otra, emprender la fijación de un sistema de relaciones empáticas en torno a intereses personales, vinculaciones afectivas o realizaciones profesionales.

De otro lado, además de los orígenes de infancia y procedencia, también debe resaltarse el papel de las redes profesionales y de los centros de educación superior donde se aprehende la naturaleza de los primeros compromisos ante realidades concretas de vulneración social y/o política, lo que significa la imposibilidad de un discurso teorizante sin implicación existencial.

En efecto, puede decirse que Stavenhagen conoce a México desde la antropología y, en especial, por el contacto crítico y personal con los problemas sociales. El itinerario de alteridad se nutre de las condiciones de contexto que estimulan las decisiones y reclaman los compromisos éticos en ambientes signados por la marginalidad. En tal plano se ubica la capitalización de experiencias derivadas de los tres principales centros de estudios que marcan su formación profesional, a saber: el panorama de luchas por la reivindicación racial en Chicago —donde el autor asiste entre 1949 y 1951—; el ambiente de discusión sobre los problemas latinoamericanos, favorecido por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en el marco de los incipientes procesos de emergencia democrática en el continente (Stavenhagen es estudiante de la ENAH entre 1952 y 1958); y las condiciones de universalidad, pensamiento social y etnicidad retomadas en

la Universidad de París, donde el autor realiza su doctorado en sociología entre 1959 y 1964.

Así, pues, la perspectiva ética de la alteridad, como marco de acción del intelectual público, es el nudo articulador entre el itinerario personal y la trayectoria profesional del autor, donde aparece como un “investigador fáctico” más que doctrinario, en el sentido de impulsar y favorecer la acción concreta y el mantenimiento de las efectuaciones en el tiempo.

Existe, pues, una convergencia biográfica de situaciones personales, formación académica y orientación profesional. Por eso, desde una visión panorámica, la resistencia a la desaparición de las diversidades étnicas y culturales consumió la vida del autor durante décadas revelando, así, una apuesta continuada por los motivos de la alteridad en un denso itinerario que va de la construcción de la antropología crítica, que protege el valor de la singularidad cultural, hasta los estudios étnicos que expresan la oposición a la anulación de formas diferenciadas de existencia. Es así como su experiencia de vida, desplegada en su trayectoria personal, académica e institucional, se funde en un mismo cauce: el de la alteridad como recuperación del sector discriminado.

### *Tesis 3. La educación en derechos humanos es tarea social, en sentido educativo amplio, y al mismo tiempo exige afectar el sistema escolar “formal”*

El ejercicio de la educación en derechos humanos, desde la lógica biográfica de Rodolfo Stavenhagen, se puede entender como un modo propio de ser intelectual público. Así, se pueden detectar algunas contribuciones que muestran de qué manera se aprecia tal conexión en su itinerario vital.

El primer aspecto que debe referirse es que en este autor podemos hablar de la educación en derechos humanos en un sentido genérico y en un sentido estricto.<sup>6</sup> En un sentido genérico

6 Valga aclarar que, dentro de las deliberaciones educativas del autor, se advierte una afinidad epistemológica expresada en tres denominaciones recurrentes: *educación para un mundo multicultural*, *educación para la paz* y *educación en derechos humanos*. En nuestro caso, recuperamos esta última por cuanto hace parte del cuerpo categorial de la investigación donde se ha originado este trabajo.



se ubicarían sus contribuciones y desempeños desde una perspectiva de las ciencias sociales que, aún sin utilizar la nomenclatura específica de “derechos humanos”, privilegia el trabajo por las clases populares o los sectores socio-culturalmente desfavorecidos; es decir, los frentes que no forman parte de una estructura escolarizada como tal pero que sí refieren un sentido amplio de educación.<sup>7</sup> Aquí cabría ubicar, por ejemplo, sus primeras prácticas de campo en territorios indígenas como becario del Instituto Nacional Indigenista; las investigaciones sobre desarrollo agrario referido al campesinado mexicano; las contribuciones a las culturas populares y los primeros estudios sobre conflictos étnicos.

Puede decirse, entonces, que existe una manifestación tácita de la educación en derechos humanos que radica en la peculiaridad de un compromiso social ante determinados fenómenos del contexto histórico particular, los cuales están referidos a causas populares que el autor dinamiza desde la actividad especializada de las ciencias sociales.

Este plano de la educación en derechos humanos en sentido genérico, que en la trayectoria de Rodolfo Stavenhagen puede situarse con más fuerza, aproximadamente, entre 1952 y 1982, aparece ligado de modo preferente con el universo prático del científico social y destaca, al mismo tiempo, la función socio-política de la educación. En efecto, Stavenhagen destaca que el investigador social no puede ser ajeno a las cuestiones educativas que subyacen a su compromiso científico.

Así, podemos decir que en la concepción stavenhagiana de la educación en derechos humanos convergen tres elementos centrales:

una preocupación ética, definida como búsqueda de la justicia; el desarrollo mismo de las ciencias sociales (impulso del campo profesional y/o de conocimiento) y una determinada concepción de la política expresada como compromiso histórico. De este modo, a partir de la actividad profesional en las ciencias humanas, Rodolfo Stavenhagen se va uniendo al campo de la educación como tarea social.

Pero dentro de su itinerario biográfico, también es posible hablar de la educación en derechos humanos en sentido estricto incluyendo algunas consideraciones para el sistema escolar formal (cfr. Stavenhagen, 1978: 230ss.).

El encuentro de Stavenhagen con los derechos humanos como tales, y con una perspectiva de la educación dedicada a su promoción y consolidación en escenarios sociales específicos, se puede asociar con su primera participación formal en la UNESCO como subdirector general de la división de ciencias sociales y sus aplicaciones en el periodo 1979-1982. De ahí que el acercamiento a este organismo internacional, que precisamente expresa el interés por la educación como uno de sus énfasis prioritarios, haya favorecido una nueva presencia del autor en las investigaciones dentro del área de derechos humanos y las implicaciones educativas que a ellos se refieren.

Desde aquí se aprecia un amplio espectro de contribuciones del autor que van desde la construcción de un sistema inédito de derechos culturales colectivos de las minorías, hasta la fundación de instituciones y el apoyo a multitud de proyectos educativos sociales.

Así, la preocupación de Stavenhagen en este ámbito educativo, una vez se acerca explícitamente al tema de los derechos humanos, es

7 Existe lo que podríamos llamar un “antecedente altérico” de la educación en derechos humanos en la etapa de estudios de clase de Rodolfo Stavenhagen. En efecto, ya en la década de los setenta, el autor expresaba su preocupación en torno a las conexiones entre la educación formal y las repercusiones en el mejoramiento de condiciones de vida en los sectores rurales. En ese entonces hacía ver que el sistema educativo reproducía posturas elitizadas en la formación de sus nuevos profesionales y que la atención de las necesidades rurales no era un asunto que pudiera ser reducido a un “servicio social” foráneo y fortuito de los universitarios. Si el servicio social de nuevos profesionales en medio de comunidades campesinas no puede prescindir de la voz de los directamente afectados, el autor recuerda la necesidad de oír a las partes que se involucran en una discusión que tiene componentes políticos, sobre todo cuando se refiere a comunidades y grupos marginados. En este contexto, la escuela debía estar más conectada con las realidades (campesinas): se trata de *una mayor y permanente vinculación entre los centros de enseñanza superior y las comunidades rurales*.

*incidir en la práctica cotidiana de la población adulta*, lo cual se relacionaría con un sistema de educación de adultos, aunque él reconoce no haber seguido de modo estricto tal categorización pedagógica. En todo caso, resulta clara su preferencia por el trabajo con personas que ejercen alguna responsabilidad social, o adultos en general, tal como se advierte en sus desempeños en la educación superior, en el apoyo a distintos programas en derechos humanos y en la formación de nuevas generaciones de investigadores en ciencias sociales.

En la acción social de Stavenhagen se encuentran algunas claves para entender la educación del siglo XXI como un proyecto de nación multicultural que reconozca la complejización de las sociedades plurales, estructuradas en torno a Estados favorecedores de los derechos humanos de las minorías y de todos sus integrantes, en contra de cualquier modalidad de exclusión y de violencia (cfr. Stavenhagen, 1996a; 1996b).

Así que la educación en derechos humanos, además de ser tarea social, también exige una revisión de los sistemas educativos “formales” que afectan la configuración de sus finalidades, los modos de organización de las instituciones y la puesta en marcha de sus planes curriculares.

Desde este punto de vista, la escuela como mediadora social y cultural de la historia se enfrenta al desafío de una orientación proporcionada de sus aspiraciones que atienda la complejidad del mundo evitando la unidimensionalización de aquellos aspectos usualmente conectados con el dominio económico (preparación para el trabajo, integración en un modelo productivo, capacidad de consumo, etc.).

En otras palabras, la educación en derechos humanos, dentro del ámbito de educación formal, supone instituciones escolares donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria (sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento) y se logre una adecuación

pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo. De ahí la necesidad de favorecer una propuesta pedagógica que sea coherente con los contenidos y los fundamentos de los derechos humanos. La concepción de escuela, como mediación social y cultural que refleja los procesos ciudadanos y democráticos de la sociedad, es un punto de partida clave para asumir, en congruencia, las implicaciones de la educación en derechos humanos.

De este modo, los cambios educativos están conectados con los cambios en la visión de país y de sociedad donde las condiciones de un mundo multilingüe y multicultural exigen el reconocimiento de la diversidad como criterio de transformación pedagógica. El esquema de educación que se desarrolla en el plano escolar surgirá, pues, como fruto del diálogo con los sujetos y de los procesos de concientización, de una adecuada interlocución escuela-sociedad que reconozca el valor singular y colectivo de la diferencia.

*Tesis 4. La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad se fundamenta en el respeto y la promoción del otro, en su diversidad étnica y/o cultural, dando lugar al binomio axiológico concientización-empoderamiento*

A la definición ética de la educación, inferida de la lógica biográfica stavenhaniana, le corresponde un binomio axiológico, es decir, un sistema bipartito de valores que se estructuran en torno a procesos de concientización y empoderamiento que, como se retomará en la última tesis, involucran la construcción permanente de trayectorias de vida conectadas con el ámbito de los derechos humanos.

En clara sintonía freireana, Stavenhagen entiende el proceso educativo como un *proceso de concientización* de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores. Se trata de una idea activa de concientización que conlleva una manera de estar, de redirigir

la historia ante situaciones estructurales que impiden un cumplimiento efectivo de los derechos humanos, es decir, una generación de conciencia que implica el *empoderamiento*.

El compromiso asumido por el actor social de la educación en este terreno, sugiere una expresión adecuada de las finalidades éticas, según se aludió en la Tesis 1. De hecho, en torno a la “imposible repetición de Auschwitz”, demandada especialmente desde los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, existe una responsabilidad común en la preparación de las dimensiones sociales para que “los holocaustos”, por discriminación de cualquier índole, no tengan lugar nuevamente en ninguna esfera humana.

El trabajo educativo por la concientización y el respeto de las diferencias comienza, pues, por una ejercitación de la memoria en tanto las negaciones factuales del *otro* en su singularidad constitutiva —que, en cada caso, tienen sus propias expresiones históricas— son el punto clave para identificar la exclusión que, aunque prevalezca, no puede seguir siendo sostenida: no olvidar es una necesidad moral y política.

El cultivo de una conciencia no-discriminatoria se ampara, entonces, en la reformulación de la educación como experiencia y como memoria partiendo de una actividad interrogadora capaz de analizar críticamente los acontecimientos del mundo donde se afecta el curso de la existencia. De hecho, la consecución de una *conciencia cabal políticamente exigida* (Adorno, 1998) parte de ese auscultamiento de la realidad que compromete el desenvolvimiento de lo humano.

El desafío de hacer a las personas sensibles a las injusticias y al sufrimiento del *otro*, esto es, la construcción de una sensibilidad ética capaz de responder a la interpelación del *otro* como acontecimiento que se incorpora a la propia actividad de biografización, comporta una educación que traduce la alteridad como *justicia anamnética*. Por eso, provocar la alerta de conciencias significa, en últimas,

emprender una nueva organización social que deconstruye las situaciones de dominación generadoras de marginalidad y promueve el derecho efectivo a la diversidad.

De ahí que la noción de empoderamiento, en tanto correlato de la concientización, coincide con la idea de P. Ortega (2004) al establecer vínculos entre pedagogía de la alteridad y compromiso político, en el marco del planteamiento levinasiano sobre la epifanía del rostro que prepara el sentido humano de la historia:

No entendemos la educación como algo que acontece en “tierra de nadie”, sin sujeto histórico. Siempre será acción política, crítica y transformadora de aquellas situaciones que impiden la realización de la moral, es decir, de la justicia ligada al derecho a la felicidad para estos individuos concretos, y para todos (Ortega, 2004: 23).

Así, pues, no debe perderse de vista que el modo de referir la alteridad desde un punto de vista ético se relaciona, a su vez, con el modo de organización política de una sociedad. La urgencia moral de la atención a los sectores marginados, orquestada en iniciativas privadas y/o en formas cívicas de respaldo popular, está antecedida por las “falencias públicas” de un Estado democrático donde la definición de los derechos humanos, permaneciendo aún en un nivel retórico gubernamental, no alcanza efectivamente los distintos ámbitos de la praxis ciudadana. De esta manera, mientras en un sistema democrático robusto se destacan las funciones de veeduría y preservación del Estado garante, en las frágiles democracias latinoamericanas, por ejemplo, se acentúa el papel de los movimientos sociales que, a su vez, exigen la implicación factual del gestor público de los derechos humanos.

Este panorama ha servido de contexto remoto en la historia de Rodolfo Stavenhagen para ofrecer un aporte a la educación en derechos humanos, habida cuenta de las situaciones de profunda inequidad y amenaza contra

los sectores marginados de la sociedad, vividas con la inquietud constante de generar procesos de concientización y de cambio donde el propio proceso del sujeto va de la mano con el transcurrir histórico de los movimientos sociales en los cuales se arraigan los derechos humanos como expresión de un pueblo.

Stavenhagen es un innovador en este campo dentro de la escena latinoamericana y, muy específicamente, en el panorama mexicano. Elaborar planteamientos inéditos en la materia a principios de la década de los ochenta, en un contexto de silencios y negaciones, lo proponen como un precursor de ese ámbito en el mundo mexicano contemporáneo, donde la discusión de los derechos humanos la dirige, de modo especial, a una población que históricamente había estado al margen de los mismos, tal como se aprecia en su formulación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (cfr. Stavenhagen, 1988; 2000).

*Tesis 5. El enfoque biográfico-narrativo coadyuva estratégicamente a la formulación de una educación en derechos humanos en tanto pedagogía de la alteridad*

Dentro de la trama global de las concepciones stavenhanianas, la “liberación individual” como propósito educativo se entiende asociada con la búsqueda de cambios en las relaciones sociales y de poder que, conjuntamente, hacen parte de una misma dinámica en la educación en derechos humanos. En otras palabras, Stavenhagen alude a un concepto pedagógico integrador que abarque el desarrollo del individuo y el escenario de la acción socio-política, aunque él mismo no formula los puentes metodológicos que podrían efectuar esta conciliación.

Justo en este lugar, en consonancia con los referentes teórico-epistemológicos en los que se ha basado la presente investigación, creemos que resulta posible ofrecer algunas aplicaciones del método biográfico para intentar

la integración de referentes subjetivos, sociales y políticos en la puesta en marcha de una educación en la esfera de los derechos humanos.

De hecho, como base de la argumentación que aquí se ofrece, el proceso de “liberación interna” del ser humano y la función socio-política de la educación frente a la injusticia, la explotación y la opresión, o cualquier forma de negación de alteridad, se muestran conjugables con la naturaleza misma del enfoque biográfico, incluyendo el recurso de las historias de vida dedicadas a los actores sociales de la educación.

Dicho de otro modo, los enfoques derivados de la perspectiva biográfica con relación al ámbito educativo que aquí se trata, no sólo favorecen la emancipación y el empoderamiento social de los sujetos (la tarea política de concientización y praxis enunciados en la Tesis 4), sino que entrañan la posibilidad de la auto-reflexión como base de la formación del individuo (la tarea de “liberación personal”) entendiendo ésta en relación con la primera.

De esta manera, la perspectiva biográfica se ofrece como una herramienta metodológica de la educación en derechos humanos que permite construir puentes entre la prosa eventualmente etérea de las finalidades y el carácter factual de las condiciones sociales donde tales derechos han de ser asumidos en tanto realidad política efectiva, partiendo del descubrimiento de una nueva presencia pública del sujeto.

La misma formulación de “educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad” sugiere ya una comprensión de realidades y elecciones que, en cada contexto dado, pueden ser impulsadas desde una acción educativa configurada *intersubjetivamente*. La conformación biográfica del agente público de la educación en derechos humanos contiene, pues, un tejido múltiple de historias de vida donde el *otro* no es el ente de la relación sin más, sino el sujeto que también hace parte de la propia historia, la moldea, la afecta y la despierta a inéditas posibilidades.

Aquí es preciso advertir que las tareas de concientización política y liberación personal como experiencia altérica, logran expresar la función social de la narrativa que se integra a los procesos pedagógicos de la educación en derechos humanos, es decir, la narrativa biográfica se ofrece como el “lugar epistemológico” donde ocurren los procesos de asignación de sentido a la trayectoria vivida que integran el ejercicio de apropiación de la historia personal y colectiva.

En suma, el enfoque biográfico-narrativo contribuye a la articulación de la función personal y socio-política de la educación, esto es, a la operativización de las dinámicas de concientización y empoderamiento planteadas en la Tesis 4. De hecho aquí se expresa el cruce interpretativo por excelencia que define a la perspectiva biográfica, a saber, la dimensión social e individual del sujeto.

Al menos dos modalidades, complementarias entre sí, se pueden concebir en esta suerte de cooperación metodológica: en primer lugar, en el sentido de favorecer la comprensión del actor social de la educación y de su agencia en cuanto constituido psíquica, histórica y culturalmente. Ello permite asumir la historia de vida como lugar de confrontación y de posibilidad en el armado procesual que indaga el *cómo* y el *por qué* de las acciones, las convicciones y las interpretaciones del sujeto como elemento activo de determinada dinámica social, en el sentido expuesto anteriormente en la Tesis 2. De otra parte, como soporte a los procesos pedagógicos de concientización-acción; esto debido a que los dispositivos metodológicos derivados de la perspectiva biográfica ofrecen contrastaciones entre la trayectoria personal y colectiva que promueven la formación de un sujeto capaz de sí, y de cargar solidariamente con la realidad de *otro*.

En consecuencia, considerada esta conexión entre enfoque biográfico y educación en derechos humanos, se puede reconocer una contribución a los procesos de cambio social en el escenario público de la emergencia o

consolidación de las democracias contemporáneas, donde prime una concepción política que apueste por el *quién* de los individuos (antes que por el *qué*), donde aparezcan unos frente a otros no como objetos sino como sujetos de una ciudadanía participativa en la que interactúen con relatos, hechos y experiencias (cfr. Chamberlayne, 2004: 19).

Esta concepción cobra especial relevancia considerando el principal desafío de la educación en derechos humanos, en la línea sostenida en la presente argumentación, a saber: traducir el conocimiento adquirido (cuerpo legal y conceptual de contenidos) en un proceso de comunicación, guía y soporte solidario de la realidad que toma lugar en el desenvolvimiento social (y profesional) del sujeto. Dicho proceso recoge las capacidades personales, apoya la reestructuración permanente de concepciones, recrea las narrativas biográficas adquiridas y promueve cambios de conducta que, en su conjunto, aportan momentos de *retorno* o biografización continua en la conformación del individuo.

En tal horizonte se instala el primado ético del *otro* sustentado por Levinas y traducido en términos educativos por P. Ortega. En efecto, la referencia a epistemologías biográficas combate la inasibilidad en la cual podría quedar recluida la formulación teórica sobre perspectiva ética de la alteridad. Por eso, la educación en derechos humanos es también acto de acogida, principalmente, del sujeto que vive la negación de tales derechos: “No se acoge a un ser abstracto sin pasado ni presente, sino a alguien que vive aquí y ahora. Y sus ‘circunstancias’, en su pasado y su presente, son inseparables del acto de la acogida” (Ortega, 2004: 10).

Así, el agente público de la educación en derechos humanos, al construir su trayectoria de vida entre situaciones socialmente contrastantes, descubre que las narrativas biográficas tienen una función especial en el proceso de acercamiento y aprendizaje de la realidad del *otro*. Así que el desafío de hacer un uso creativo de las narraciones de individuos con el

propósito de analizar procesos sociales exige recuperar la transmisión de la experiencia desde las víctimas, pues, “frente al dolor indecible del otro, sólo podemos escuchar la historia que tenga que contarnos” (Bárcena, 2001: 11).

En conclusión, la lucha social por los derechos humanos, desde la plataforma ética que aquí se ha considerado, no se concibe, al menos en un primer momento de operacionalización, instalada en las convenciones del poder político o en las instancias de formalización jurídica establecidas, sino en la capacidad de integración, desde la acción reflexiva, en la historia particular de humanización de una comunidad que incluye el devenir biográfico de individuos concretos. Dicha acción

reflexiva —o praxis— es el sustrato del gestor de una educación en la esfera de la paz y los derechos humanos, tal como se puede apreciar en el compromiso de Rodolfo Stavenhagen en tanto intelectual público que logra ejercitar una ética de la atención al marginado a través del cultivo de la memoria.

Afirmar, entonces, la relevancia social del enfoque biográfico junto al proceso de constitución de la subjetividad, es una alternativa para dirigir la educación en derechos humanos en la aspiración stavenhaniana de equilibrar la búsqueda de transformaciones en las relaciones sociales y en los sistemas de poder con la búsqueda continua de la “liberación individual”.

## REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- BÁRCENA, Fernando (2001), *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- BÁRCENA, Fernando (2005), *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- BELLO, Gabriel (2004), “Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros”, en Moisés Barroso y David Pérez (comp.), *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*, Madrid, Trotta, pp. 83-110.
- BIRULÉS, Fina (1996), “Del sujeto a la subjetividad. Duro deseo de durar”, en Manuel Cruz, *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, pp. 223-234.
- COHEN, Esther (2010), *Los narradores de Auschwitz*, México, UNAM/Paidós.
- CHAMBERLAYNE, Prue (2004), “Biographical Methods and Social Policy in European Perspective”, en Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Ursula Apitzsch (eds.), *Biographical Methods and Professional Practice. An international perspective*, Bristol, The Police Press, pp. 19-37.
- FULLAT, Octavio (1997), *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Ariel.
- LEVINAS, Emmanuel (2000), *Ética e infinito*, Madrid, Machado Libros.
- LEVINAS, Emmanuel (2008), *Nombres propios*, Salamanca, Kadmos.
- ORTEGA, Pedro (2004), “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 227, pp. 5-30.
- RAY, Douglas y Dien Tran (eds.) (1994), *Education for Human Rights. An international perspective*, París, UNESCO-International Bureau of Education.
- REYES Mate, Manuel (2008), *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*, Madrid, Errata Naturae Editores.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1978), *Testimonios*, México, UNAM.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1988), *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*, México, El Colegio de México.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1996a), “Education for a Multicultural World”, en Jacques Delors (comp), *The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, París, UNESCO, pp. 229-233.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1996b), *La educación encierra un tesoro: el informe a la UNESCO*, Ciudad de Panamá, Universidad de Panamá, Cuadernos de Paz, núm. 7.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (2000), *Derechos humanos de los pueblos indígenas*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- SUCASAS, Juan Alberto (2004), “Emmanuel Levinas (1906-1995): el absoluto ético”, en Moisés Barroso y David Pérez (comps.), *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*, Madrid, Trotta, pp. 19-39.