



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

PERSPECTIVA ÉTICA DE LA ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN  
EN DERECHOS HUMANOS. UN ESTUDIO BIOGRÁFICO DE  
RODOLFO STAVENHAGEN

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

**JAIME ANDRÉS ARGÜELLO PARRA**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA



MÉXICO, D.F,

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Ante todo, a Aquel que, a su tiempo, hace nuevas todas las cosas...

Además, deseo expresar mi gratitud a las siguientes entidades que jugaron un papel decisivo por su respaldo académico, logístico o financiero durante los años de realización de mi doctorado:

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía, inigualable Alma Mater;
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), del Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, por su respaldo oportuno;
- University of Łódź, Institute of Sociology (Polonia), puertas abiertas para consolidar mi formación doctoral;
- Fundacja Przeciwdziałanie Uzależnieniom “Dominik”. Klasztor Piotra Jerzego Frassatiego w Łodzi, un verdadero hogar en lejanas tierras;
- Centro Universitario Cultural (CUC), México, D.F., un refugio de forastero;
- Universidad Santo Tomás de Colombia (USTA), por la posibilidad de un vínculo siempre activo;
- Biblioteca del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, por sus contribuciones de bibliografía especializada.

De igual manera, mi eterna gratitud a las personas que caminaron conmigo en la exigente tarea de la investigación; en especial a:

- Dra. María Esther Aguirre Lora, tutora excepcional, atenta al progreso de la investigación con admirable sabiduría, cordialidad y prudencia;

- Dra. Kaja Kaźmierska, por ofrecer la comunicación del pensamiento como morada humana;
- Doctoras Ana María Salmerón y Rosa María Torres, integrantes del Comité Tutorial, por sus aportes y comentarios útiles a la cualificación del trabajo;
- Doctoras Cirila Cervera y Monique Landesmann, por su disponibilidad para la oportuna revisión de materiales;
- Dr. Rodolfo Stavenhagen, por compartir su itinerario biográfico en los caminos de la investigación social;
- Sra. Elia Josefa Aguilar, gran colaboradora en la etapa de realización de entrevistas.
- Testigos participantes de la “trama de voces plurales”, cómplices de un empeño biográfico en torno a Rodolfo Stavenhagen. Son ellos: Claudio Stern, Tania Carrasco, Bruno Baronnet, José Carlos Melesio, Cynthia Hewett, Sergio Alcántara, Elia Aguilar, Francisco Zapata, María Eugenia Vargas, Orlandina de Oliveira, Diego Iturralde, Salomón Nahmad, Nemesio Rodríguez, Natividad Gutiérrez, Natalio Hernández, Jaime Bailón, Miguel Álvarez, Mariclaire Acosta, Leonel Durán, Mercedes Olivera, Lourdes Arizpe y Magdalena Gómez.
- Familiares y amigos que, de una u otra forma, tendieron la mano en las distintas etapas del doctorado. Imposible mencionarlos a todos. Ellos y ellas lo saben.

*Para Ebed-Elohe y Déagol,  
alteridades compasivas*

*A los educadores "anónimos"  
de la paz y los derechos humanos  
en las abatidas tierras de América Latina*

# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS</b>	24
<b>1. DESCRIPTORES GENERALES DEL PROYECTO</b>	25
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO	33
1.3. PROBLEMATIZACIONES	37
1.4. SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN	38
1.5. OBJETIVOS	38
1.5.1. Objetivos Generales	38
1.5.2. Objetivos Específicos	38
1.6. JUSTIFICACIÓN	39
1.7. ESTADO DEL DEBATE	42
1.7.1. Precisiones introductorias: criterios de elaboración y análisis	42
1.7.2. Fuentes y procedimiento	47
1.7.3. Saberes sobre alteridad: hacia un marco general de conocimiento	48
1.7.4. El tema de la alteridad y sus vínculos: hacia un marco específico de afinidades epistémicas	53
1.7.5. Saberes sobre Educación en Derechos Humanos: Hacia un marco general de conocimiento	57
1.7.6. Educación en Derechos Humanos. Vínculos hacia un marco específico de afinidades epistémicas	62

	Pág.	
1.7.7.	Saberes sobre fenomenografía: hacia un marco general de conocimiento	64
1.7.8.	Fenomenografía <i>en relación</i> . Hacia un marco específico de afinidades epistémicas	68
1.7.9.	Saberes sobre perspectiva biográfica: Hacia un marco general de conocimiento	69
1.7.10.	Perspectiva biográfica en relación: Hacia un marco específico de afinidades epistémicas	78
1.7.11.	Conclusiones al estado del debate	84
	SINOPSIS	86
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO	87
<b>2.</b>	<b>ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. REFERENTES TEÓRICOS</b>	90
2.1.	PERSPECTIVA ÉTICA DE LA ALTERIDAD	90
2.1.1.	Presupuestos filosóficos	71
2.1.2.	Nominalismo moral y alteridad. El <i>otro</i> concreto	95
2.2.	EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (EDH)	108
2.2.1.	Una visión aproximativa a la EDH	108
2.2.2.	La constitución de un <i>telos</i> ético en la EDH	115
2.2.2.1.	Los Derechos Humanos como fines de la educación en los referentes internacionales	115
2.2.2.2.	<i>Telos</i> y realización: Itinerario de las efectuaciones	120
2.3.	LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA ALTERIDAD EN LA EDH	125

	Pág.	
2.3.1.	El resurgir ético de la alteridad en la educación	125
2.3.2.	El aparecer del <i>otro</i> en el <i>telos</i> ético de la Educación en Derechos Humanos	140
	SINOPSIS	150
	PAUTA CONCLUSIVA	151
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO	152
<b>3.</b>	<b>LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA EN EL HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO DE LA FENOMENOGRAFÍA</b>	<b>159</b>
3.1.	INVESTIGAR LA EXISTENCIA HUMANA DESDE LOS SUJETOS: APUESTAS DE LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA	160
3.1.1.	La experiencia vital como eje de los estudios biográficos: <i>tiempo</i> y <i>memoria</i> en el proceso de (re) creación del <i>yo</i>	164
3.1.2.	El relato como eje de los estudios biográficos: <i>testimonio</i> y <i>narración</i> en el proceso de (re) creación del <i>yo</i>	169
3.1.3.	La generación de pensamiento desde la experiencia vivida de los sujetos: problematizaciones de la biografía intelectual	182
3.2.	CONCEPCIONES DE LOS SUJETOS SOBRE EL MUNDO VIVIDO: FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS DE LA FENOMENOGRAFÍA	189
3.3.	EXPERIENCIA VIVIDA Y PROCESO DE BIOGRAFIZACIÓN: POSIBILIDAD DE LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS EN EL HORIZONTE EPISTÉMICO DE LA FENOMENOGRAFÍA	209
3.4.	PROCESO METODOLÓGICO: CLAVES DE LECTURA DE LOS CAPÍTULO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	227
3.4.1.	Diseño y aplicación de fuentes	227



	Pág.
3.4.2. Sistematización y análisis de información. Criterios y procedimiento para la ejecución del análisis biográfico	234
SINOPSIS	247
PAUTA CONCLUSIVA	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO	250
<b>SEGUNDA PARTE: HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b>	<b>257</b>
<b>4. EL “QUIÉN ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. UNA VISIÓN OMNICOMPRESIVA DE ALTERIDAD</b>	<b>258</b>
4.1. RODOLFO STAVENHAGEN, INTELECTUAL PÚBLICO	261
4.1.1. Ejercicio de una actividad científica situada, rigurosa y fundamentada	261
4.1.2. Vigía de la historia que asume compromisos efectivos con las realidades concretas analizadas	267
4.1.3. Agencia fundada en una sensibilidad natural compasiva hacia el dolor humano ajeno	279
4.1.4. Puesta en marcha de una intensa actividad de divulgación editorial, discipular y cosmopolita	287
4.2. RODOLFO STAVENHAGEN, EDUCADOR DE LOS DERECHOS HUMANOS	296
4.2.1. Ejes <i>programáticos</i> de la Educación en Derechos Humanos	300
4.2.2. Finalidades constitutivas de la Educación en Derechos Humanos	312
4.2.3. Concepciones en torno a la Educación en Derechos Humanos	314

	Pág.
<b>5. EL “POR QUÉ ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. MARCO DE INFLUENCIAS Y ORÍGENES EN LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE ALTERIDAD</b>	332
5.1. TRAYECTORIA PERSONAL: ORÍGENES FAMILIARES Y CONTEXTO DE INFANCIA	332
5.1.1. En el principio fue el exilio	332
5.1.2. Un hogar constituido sobre el arte y la inquietud social	337
5.1.3. La nueva patria y las primeras escuelas	340
5.2. TRAYECTORIA ESCOLAR-SUPERIOR: ENTRAMADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRIMEROS COMPROMISOS	344
5.2.1. La antropología como creación de arraigos y nuevo territorio de la alteridad	344
5.2.2. Preocupaciones por la dignidad racial. Universidad de Chicago (1949–1951)	352
5.2.3. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). México (1952-1958): el encuentro decisivo con otras periferias.	356
5.2.4. Universidad de París, el universo altérico en clave europea (1959-1964)	368
<b>6. EL “CÓMO ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. MARCO DE DESENVOLVIMIENTO DE LA ALTERIDAD COMO OPCIÓN ÉTICA</b>	372
6.1. GESTIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS	373
6.1.1. Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) (1983-1990)	373
6.1.2. Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2001-2008)	380

	Pág.
6.1.3. UNESCO (1979-1982; 1993-1995)	394
6.2. MAGISTERIO, EXTENSIÓN Y AMPARO DE DISCIPULADOS	404
6.2.1. Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (CES) (1964- )	404
6.2.2. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (1972-1984)	410
6.3. OTROS RESPALDOS A SECTORES POPULARES	419
6.3.1. Dirección General de Culturas Populares (1977-1979)	419
6.3.2. Centro de Estudios Agrarios (1965-1969)	433
<b>CAPÍTULO CONCLUSIVO. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD</b>	440
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO	496
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES</b>	498
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	513

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Saberes sobre alteridad. Marco general de conocimiento.
- Tabla 2. Saberes sobre alteridad. Marco específico de afinidades epistémicas.
- Tabla 3. Saberes sobre Educación en Derechos Humanos. Marco general de conocimiento.
- Tabla 4. Encuentros entre saberes de fundamentación conceptual. Elementos para un marco específico de afinidades epistémicas.
- Tabla 5. Saberes sobre fenomenografía. Marco General de Conocimiento.
- Tabla 6. Encuentros entre saberes de fundamentación metodológica. Elementos para un marco específico de afinidades epistémicas.
- Tabla 7. La perspectiva biográfica. Hacia un marco general de conocimiento
- Tabla 8. Perspectiva biográfica como marco específico de afinidades epistémicas.
- Tabla 9. Marco específico de afinidades y relaciones epistémicas. Estado del Debate.
- Tabla 10. Fenomenografía y fenomenología. Una visión comparativa.
- Tabla 11. Ejemplo de esquema para análisis paralelos por ejes temáticos.
- Tabla 12. Ejemplo de diseño de Registro de Texto.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Criterios analíticos de conformación del Estado del Debate.
- Gráfico 2. Relaciones de los saberes constitutivos. Criterio de establecimiento de “áreas de producción” y “zonas de silencio”.
- Gráfico 3. Estructura de indagación de la Entrevista Biográfica Seriada.
- Gráfico 4. Estructura de indagación de la Entrevista de Recolección de Testimonios.

## INTRODUCCIÓN

Entre los dramas del continente latinoamericano, desde México hasta la Patagonia, se percibe hoy por hoy una lamentable red de compulsiones del mal – parodiando la categoría moral arendtiana – donde destacan la violencia endémica, la criminalidad desmedida, la corrupción institucionalizada, la connivencia con la impunidad en los sistemas judiciales, la pobreza extrema, la pauperización creciente y una larga letanía de factores asociados que sumen la realidad de estos pueblos en la subyugación estructural, el abatimiento histórico y, no pocas veces, la desesperanza ante el porvenir. Sin desconocer que en cada país estos dramas macro-sociales y políticos toman la forma propia que aporta el caudal de su historia nacional, persiste una nota común que interpela con agudeza el talante de la investigación social y educativa que se lleva a cabo en América Latina.

Este mismo elenco *sui generis* de interpelaciones es el que ha impulsado, con mayor empeño en los últimos años, una incansable lucha social por el mejoramiento continuo de las condiciones de vida en los pueblos del Continente, en especial, de los sectores marginalizados o de las víctimas en cualquiera de sus acepciones.

En este surgimiento de una concepción política de participación, afianzada en la convocatoria moral de la precariedad de la existencia, se establece el horizonte general de la investigación que aquí se ha realizado. En efecto, el punto de partida que subyace para comprender el ser del *otro* es que en contextos de enorme desigualdad social y de violencia, 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.

Por eso, abordar la alteridad desde el punto de vista ético cobra una especial relevancia ante la condición de los sectores socio-culturalmente marginales donde se explicita de manera palpitante la negación, incluso, de los derechos fundamentales. Así, la cuestión del *otro* diverso y vulnerable no es un simple

arrebato *ad libitum* sino el imperativo moral que hace posible la convivencia de pueblos e individuos de cara a la viabilidad de proyectos democratizadores fundados en la construcción corresponsable de un Estado pluriétnico y multicultural.

Para ciertas mentalidades patrocinadoras de la opresión, la referencia a la alteridad en el plano académico es una manera ególatra de los investigadores para proteger su propia manera de ser y concebirse sectariamente como *otro*; es decir, un mecanismo de auto-exclusión para afirmarse, sin más, como individuo en su interés privado. Esta acepción parcial que entiende la *alteridad como negación de la alteridad*, es el resultado de un acercamiento categorial y universalista al problema ético de *ser-otro*.

No en vano, el punto de partida para tratar la alteridad exige una formulación existencialmente auto-implicativa y no meramente discursiva. De no ser así, se daría lugar a la típica reducción del *otro* a tema genérico, anulando la densidad que se contiene en las historias particulares. Es lo que ocurre cuando se pregonan acciones de opción y defensa por los derechos humanos pero nunca se ha tenido una historia de vida que sostenga *experiencialmente* el encuentro con los rostros reales que viven la anulación de tales derechos. A lo sumo, se conoce esta realidad desde la opinión, la ideología o la tematización.

Por eso, cuando se propone la articulación entre perspectiva ética de la alteridad y enfoque biográfico, se está planteando en últimas 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; ellos son concepciones vitalmente constituidas.

De ahí que la Educación en Derechos Humanos no se aborde 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.

En toda la lógica del trabajo se destaca, pues, un sentido de alteridad referido a sectores y grupos socio-culturalmente vulnerables. Sin embargo, valga aclararlo en este lugar, esta centralidad temática, necesaria para efectos de delimitación metodológica en la investigación, no ignora la presencia de otras problemáticas muy ligadas al planteamiento original, en especial, la cuestión de la exculpación *a priori* del individuo o del colectivo considerado “marginal” (por el sólo hecho de serlo) en el desarrollo de su vida ciudadana, o la proclividad autárquica sectaria de algunos sectores en sus procesos de transformación política y de transición hacia los derechos humanos. Puntos cruciales como éstos, confirman, en últimas, la importancia de la conciencia crítica, la atención del caso particular y la alerta epistemológica en los análisis sociales, aspectos que se abordan en el ámbito de la presente investigación aunque no en referencia directa a problemas subsidiarios como los enunciados.

La estructura de la tesis cuenta con dos grandes secciones. La primera de ellas (capítulos 1-3) presenta los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos desde los cuales se lleva a cabo la investigación. Aquí se define el tipo de racionalidad y la cosmovisión científica donde se inscribe la naturaleza del estudio. La segunda parte (capítulos 4-6), haciendo parte de un gran bloque interpretativo con unidad de sentido, muestra el análisis de categorías – cuyo proceso de construcción se ha indicado al finalizar el capítulo tres – a través de un relato biográfico tripartito.

Al finalizar cada uno de los capítulos de la primera parte, se ha registrado una breve sinopsis así como las respectivas referencias bibliográficas. Ante la densidad teórica de los capítulos dos y tres, se ha considerado oportuno, además, ofrecer una “pauta conclusiva” que, junto a la sinopsis, pueden contribuir a una



visión sintética de las principales consideraciones que se desarrollan en cada lugar.

A continuación se comenta brevemente cada uno de los elementos de esta estructura general de la tesis.

En primer lugar, todas las intuiciones iniciales, precisiones teórico-metodológicas generales, acotamientos y supuestos de partida, se han sistematizado en los descriptores del proyecto de investigación presentados en el capítulo uno. El lector encontrará, en su orden, el planteamiento del problema, la contextualización del referente empírico, la formulación de problematizaciones, el supuesto de investigación, los objetivos, la justificación y el estado del debate. Para la confección de éste último, se ha diseñado un formato que recorre los planos categoriales sustantivos del trabajo tratando de ilustrar las tendencias más representativas y las posibles articulaciones entre cada uno de ellos. Desde esta óptica, las referencias de autores, escuelas de pensamiento o líneas de investigación, en este lugar, son indicativas más que argumentativas. Los desarrollos teóricos correspondientes, como se explicará en breve, se realizan en los capítulos dos y tres.

Cada uno de los elementos que integraron el primer capítulo contribuyó, a su manera, a la depuración inicial del objeto de estudio tanto en la definición teórica como en la concreción del componente empírico. En ese sentido, se podrán apreciar allí los planteamientos que se fueron tejiendo en la fase germinal del proyecto junto a una continua actividad de revisión crítica adelantada en el marco de los escenarios académicos del Posgrado.

Luego de haber diseñado la estructura de la investigación, la siguiente etapa, en el capítulo dos, fue construir la plataforma teórica que da cuenta de la racionalidad desde la cual se abordan las problematizaciones. Retomando los materiales bibliohemerográficos considerados en la preparación del estado del debate, se conformó, finalmente, un apartado con tres subdivisiones: la perspectiva ética de la alteridad (2.1.), la Educación en Derechos Humanos (2.2.) y, como propuesta de

articulación de ambas, la perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos (2.3).

Como se podrá advertir en la disposición del capítulo, prima una lógica que va del sentido general del concepto, expuesto como base filosófica, a la relación más específica que sirve a la construcción del objeto de estudio, considerando aspectos particulares de la Educación en Derechos Humanos como su cuerpo de finalidades en los principales referentes internacionales, el problema de las efectuaciones, central en la perspectiva ética de la alteridad; y, la aparición del *otro* como *acontecimiento* en dicha dinámica.

No debe olvidarse que la selección de autores como Levinas, Bárcena, Ortega, Albuquerque, entre otros, no pretende ser taxativa pero, tampoco, aleatoria. Por supuesto que muchas otras invocaciones teóricas podrían ser útiles para cada uno de los apartados; sin embargo, las que aquí se han tenido en cuenta son las que resultan pertinentes y relevantes para la racionalidad de la investigación de acuerdo con la revisión crítica de fuentes.

Concluyendo la primera parte de la tesis, el capítulo tres desarrolla la epistemología y, desde ahí, la configuración metodológica del estudio. Para tal fin se han organizado cuatro secciones, a saber: una presentación panorámica del enfoque biográfico en la investigación social (3.1.) desde los binomios *tiempo-memoria* y *testimonio-narración*, incluyendo un acercamiento desde Proust a las problematizaciones de la biografía de un intelectual. Puede decirse que las binas propuestas en esta primera parte del capítulo tres, destacan las relaciones del plano de la interpretación individual de una biografía con la dimensión colectiva que en ella interviene.

En la segunda sección (3.2.), se hallará una exposición más o menos detallada sobre los fundamentos epistémicos de la fenomenografía para trazar el referente de la pregunta por las *concepciones* que se anida en el carácter del trabajo. Inmediatamente después, se plantea la posibilidad de los estudios biográficos en el horizonte epistémico de la fenomenografía justamente a partir del diálogo entre

*experiencia vivida* y proceso de biografización (3.3.). Por último, como resonancia directa a toda la teoría epistemológica precedente y como clave de lectura para los capítulos de la segunda parte, se ilustra el procedimiento de recolección, sistematización y análisis de información (3.4).

Dicho con alguna simplicidad, el método biográfico, como aquí se ha fundamentado, busca explorar las raíces de la acción humana a través de los relatos de los propios sujetos, teniendo en cuenta las asunciones histórico-culturales que generan múltiples referentes de significación personal. En ese marco, la investigación instalada en el horizonte biográfico-interpretativo busca niveles ocultos de significado (el *por qué* y el *cómo* del sujeto) antes que una explicación factual de episodios.

Así, la idea de *concepción*, apoyada en el horizonte de la fenomenografía, se relaciona con la historia biográfica de las comprensiones: vienen de la vida y a ella vuelven resignificadas por la acción del sujeto. El trabajo de biografización se orienta, pues, al diseño de una cosmovisión socialmente viable para guiar las acciones tanto en el trabajo de identidad individual como en la contribución a los procesos colectivos y de relaciones sociales. Por eso se dice que la perspectiva biográfico-interpretativa atiende el valor de la experiencia singular del sujeto (*quién* es esa persona) y, al mismo tiempo, aporta comprensiones sobre los procesos sociales que le rodean.

Al tratarse del trayecto de vida de un intelectual, la biografía aparece también como un recurso para comprender la formación de los conceptos y las teorizaciones; en este caso, un concepto inédito, tácito, pero no inexistente, como es el de alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

Hacer un ejercicio investigativo biográfico desde este horizonte, exige tener claro para qué se escribe dicha biografía, de qué se quiere hablar, qué selección de componentes existenciales se quiere destacar, en fin, valorar el peso de las distintas dimensiones que intervienen en la constitución de una vida para favorecer una delimitación conveniente y una comprensión fundamentada del

sujeto y su marco de realidad. Dicho de otro modo, el plano de la biografía interpretativa, lejos de pretensiones historizantes, supone renunciar a la idea de completud y de heroísmo, ligadas a las fases iniciales del género biográfico, para destacar la construcción progresiva de *una* versión, que resulta, siempre perfectible y provisional.

En este horizonte de sentido debe entenderse el trabajo biográfico que aquí se realiza. No se apuesta, de hecho, por la conmemoración heroizante donde se alberga el riesgo de la generalización de la experiencia individual y se anula la densidad de la experiencia de vida. Por eso la construcción biográfica sigue el proceso del sujeto a través de lazos de causalidad entre tramas de espacio y tiempo.

El itinerario artesanal del investigador, que se deriva de esta adopción epistemológica, se refleja en la construcción gradual del objeto de estudio, rastreando huellas, persiguiendo voces, cotejando materiales, tejiendo conceptos punto a punto, en fin, generando un entramado de luces y sombras convertido en los hallazgos, análisis e interpretaciones que se ofrecen, especialmente, en los capítulos de la segunda parte y en la sección conclusiva.

En este caminar de la investigación algunos elementos deben ser destacados. Uno de ellos, la experiencia de construir una trama de voces plurales que llegó a ser particularmente significativa por la densidad y pertinencia de sus aportes.

En primer lugar, con la humildad y bonhomía que caracteriza a los hombres magnánimos, Rodolfo Stavenhagen accedió a compartir un relato experiencial y temático de su trayectoria de vida a través de un ciclo de cinco entrevistas que tuvieron lugar en su cubículo académico del Centro de Estudios Sociológicos, en El Colegio de México, D.F., entre octubre de 2009 y junio de 2010. Al gestionar la fase de recolección de información, el investigador tuvo la oportunidad de preparar y conducir cada encuentro a través de las grandes etapas vitales de don Rodolfo, teniendo como eje el problema ético del *otro* en el marco de la Educación en

Derechos Humanos, apreciando su apertura procesual a la investigación y, en todo caso, la generosidad de su talante personal.

El encuentro con 22 allegados a la vida y obra de Rodolfo Stavenhagen no fue menos importante. Las entrevistas de recolección de testimonios en Guadalajara, Jiutepec (Morelos), Oaxaca, San Cristóbal de las Casas y Ciudad de México, aportaron una riqueza enorme a la narrativa biográfica principal además de permitir la interacción con algunos de los personajes más connotados de la antropología y de las ciencias sociales en la República Mexicana.

De otro lado, el procesamiento de los materiales orales y documentales, así como la escritura de los últimos capítulos, se realizó de manera intensiva en la etapa final del doctorado, durante la estancia de investigación en el Instituto de Sociología de la Universidad de Łódź (Polonia). Los acuciosos seminarios en la cátedra de “sociología de la cultura”, dirigidos por la Dra. Kaja Kaźmierska, y su esmerada conducción en la fase de análisis, fueron el telón de fondo para el exigente trabajo de escrutinio *artesanal* de materiales, sistematización y escritura, en el marco de un largo tránsito estacional hacia las álgidas jornadas de invierno, típicas en aquella exuberante región del Este de Europa donde la reflexión ética y social sobre alteridad persiste en la memoria colectiva en razón de su atribulada historia nacional contemporánea.

Todo ello dio lugar a la conformación de la segunda parte de la tesis, compuesta por los capítulos cuatro, cinco y seis. Los tres capítulos se han agrupado en una sección aparte para destacar la búsqueda de cohesión o totalidad inteligible (unidad de sentido) a través del carácter de interdependencia mutua de los tres momentos trazados para la comprensión del personaje: el *quién*, el *por qué* y el *cómo* de Rodolfo Stavenhagen.

Particularmente en este punto, en atención a los criterios derivados de la elección epistemológica, el investigador es consciente de los límites del trabajo biográfico. Lejos de cualquier mirada definitiva, el relato ofrecido se entiende como *una* versión fundamentada que debe considerarse dentro de la lógica de la estructura

total de la presentación. Se sabe, por ejemplo, que un solo aspecto de análisis como la categoría de *intelectual público*, o un elemento de las etapas de la trayectoria personal, o alguna institución aludida en el capítulo seis, daría para un estudio independiente con sus propias fuentes y nivel de profundidad según los focos de atención que se estipularan para cada caso. Tampoco se encontrarán conceptos jurídicos, antropológicos ni sociológicos expuestos a fondo, aunque el personaje se halle inscrito en esos campos del conocimiento y el área de la Educación en Derechos Humanos esté conectada con ellos. Sin embargo, ésta sería, más bien, otra veta de profundización, la del estudio de los conceptos en sí mismo, que también escapa a las propósitos del presente estudio aunque, como referentes contextuales del autor, no se ignoran del todo a la hora de construir las interpretaciones.

Por último, el capítulo conclusivo “Educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad” se ha elaborado como un esfuerzo de síntesis de los elementos teórico-metodológicos que desembocan en la producción de conocimiento recogida en el título del apartado. Aquí se ofrece un análisis inter-categorial que pone en diálogo las categorías construidas a partir del material empírico con los referentes teóricos esbozados incluyendo algunos planteamientos específicos complementarios. Dicho de otro modo, por las condiciones de la investigación biográfico-interpretativa, se trata de armar sintéticamente la producción sustantiva del conocimiento sobre la base de las categorías definidas desde el material empírico invocando el soporte de la plataforma teórica y la estructura general de la investigación.

En términos generales, en el conjunto de los capítulos de la segunda parte, se encontrará en Stavenhagen una figura compleja, arraigada en una historia enfebrecida pero resistente a cualquier modo de conformismo, confrontada por los delirios de la insensatez humana y, sobre todo, disponible a combatir más allá de sí mismo. Puede decirse que, de manera expedita, se logra embonar en su itinerario biográfico la búsqueda ética, la pregunta educativa por los derechos

humanos y la configuración de una vida oscilante entre la aventura de lo incierto y la certidumbre de las fidelidades.

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 (explotación económica, opresión política o discriminación cultural).

Cuanto 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 un proyecto democrático de Nación que reconozca la pluralidad, donde los pueblos indígenas han sido su expresión más cultivada.

En los contextos contemporáneos que tienden a la dualización de los sistemas socio-políticos latinoamericanos, por donde atraviesa la discusión en torno a los derechos humanos, la figura de Rodolfo Stavenhagen se ofrece como un referente lúcido que discierne la apuesta por lo humano allende la exaltación acrítica de aquello que ha sido denominado como “izquierda”. Ciertamente, el ejercicio de las ciencias sociales desde el compromiso con la realidad y con los sectores vulnerables concretos, le ha permitido al autor encontrarse con el ser humano mismo y descubrirlo como el núcleo central de la lucha en torno a los derechos fundamentales, sin las marcas desgastadas de los partidos o de las polarizaciones ideológicas que disuaden la confrontación de sus propias falacias.

Una trayectoria como la de Stavenhagen muestra que la efectucción de los derechos humanos no es simplemente cuestión de clasificarse en un bando ideológico o en otro, sino una lucha social 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 las historias de vida, aplicada a la Educación en Derechos Humanos, implica asumir la efectuación de sus principios rectores y sus finalidades constitutivas; trabajar desde la dinámica de las existencias, a partir de aquello que la misma trayectoria vital ha configurado, para que los derechos humanos no se queden en una cuestión de sofistería y retórica. El concepto de “brecha de la implementación”, tan caro al pensamiento del autor, converge, pues, con la orquestación de historias de vida aglutinantes en torno a un desenvolvimiento educativo de la razón crítica y el compromiso histórico.

\*\*\*

Una de las notas características del investigador biográfico es la dificultad para deslindarse de las tramas existenciales que construye. Este aspecto, más que una objeción, se convierte en un potencial para comprender la experiencia humana de la investigación y su costosa noción de *proceso*. Así se ha visto en el transcurso de este estudio tejido en la duración engañosa del tiempo, entre viajes de corta y larga distancia, paisajes inéditos, ausencias azarosas, tribulaciones de la razón y del espíritu, aprendizajes contrastantes y un gran etcétera de factores traducidos en esta versión interpretativa, necesariamente parcial, de la historia de don Rodolfo Stavenhagen. Sirva también como un modesto homenaje a una vida honesta, profunda, combativa y coherente; un desafío a otras nuevas historias sobre la palpitante necesidad de conducir los compromisos con la Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva ética de la alteridad.



**PRIMERA PARTE:**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y  
METODOLÓGICOS**

# 1. DESCRIPTORES GENERALES DEL PROYECTO

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los recientes procesos históricos generados a partir de las transformaciones de la sociedad en las últimas décadas, han afianzado la reflexión sobre la alteridad desde diversos ámbitos intelectuales y la han constituido, además, como motivadora de variadas luchas sociales.

De manera especial, el ámbito educativo, en sus diversas manifestaciones, ha reaccionado a las emergencias de la alteridad a través de expresiones como la llamada educación inclusiva, la educación para la paz, la pedagogía intercultural – entre otras denominaciones similares – que sugieren una consideración atenta del *otro diferente y vulnerable*. Aparecen las tensiones entre las configuraciones hegemónicas de la alteridad, entendida desde las cosmovisiones dominantes, y el resurgir de los nuevos *otros* “diferenciados”, aquellos individuos o colectivos que no se reconocen frente a determinados patrones establecidos de sociedad, pensamiento y cultura.

En este panorama se ubica también el enfoque de la *Educación en Derechos Humanos* como proyecto pedagógico que se sustenta en una particular fundamentación ético-política atendiendo las directrices de los principales Organismos en esa materia<sup>1</sup>.

Ahora bien, la Educación en Derechos Humanos no resulta ajena a las realidades de reconocimiento y promoción del *otro*. En efecto, los derechos humanos abordados pedagógicamente, implican su promoción y defensa no sólo en el nivel de la individualidad sino ante otros con quienes se comparte determinado espacio

---

<sup>1</sup> Una presentación de los principales aspectos de estas organizaciones y sus pronunciamientos se hará en el apartado de presupuestos teóricos 2.2.1. *Los Derechos Humanos como fines de la educación en los referentes internacionales*.

social<sup>2</sup>. En este sentido, la Educación en Derechos Humanos reconoce “la formación en la apreciación y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas”<sup>3</sup> reconociendo que el “núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de derechos humanos acordados por la comunidad internacional para la consecución de justicia y equidad, solidaridad y cooperación, pluralismo, desarrollo humano y paz” (VII Informe Interamericano de Derechos Humanos, 2008: 33).

La consideración del *otro vulnerable* a raíz de su condición diferenciada, se enfatiza en este reciente Informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos al vincular a la acción política de los Estados las recomendaciones y declaraciones contra cualquier forma de discriminación, prejuicio o marginalidad<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> La idea de la alteridad como perspectiva ética de la Educación en Derechos Humanos es desarrollada en el apartado 2.3. dedicada a referentes teóricos.

<sup>3</sup> Con el ánimo de mostrar las principales coyunturas donde se inscribe el problema de investigación, se sigue aquí, de modo especial, el VII Informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos dada su relevancia en el ámbito latinoamericano sobre el estado actual de la Educación en materia de Derechos Humanos. Esta serie de Informes se realiza anualmente desde 2002 y constituye un referente latinoamericano de educación en derechos humanos principalmente entre los 19 Estados firmantes del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales o Culturales, o Protocolo de San Salvador.

<sup>4</sup> “Las obligaciones de los Estados se complementan con otras definidas en documentos internacionales que igualmente establecen obligaciones relativas a la Educación en Derechos Humanos: Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura; Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; Convención de los Derechos del Niño; Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, (Convención de Belem do Pará) y Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” (VII Informe IIDH, 2008: 12-13). La perspectiva de los Derechos Humanos en conexión con el “*otro vulnerable*”, desde la instrumentación jurídica internacional, puede verse también en el apartado “El largo camino de la no-discriminación” (Tuvilla, J., 1998: 65-103).

Pero, llegados a este punto, se encuentra que la cuestión no se resuelve sólo por el diseño de una pauta instrumental que defina sin más el curso de las acciones educativas. Así, el carácter ético de la alteridad incide sustancialmente en la definición de las pretensiones y finalidades de la Educación en Derechos Humanos siendo éste el horizonte donde se inscribe la elucidación del problema investigativo que se presenta.

Para el ya citado VII Informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, “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)” (2008: 34). Los derechos humanos, pues, fungen como direccionantes éticos del quehacer educativo.

Esta perspectiva ética de la Educación en Derechos Humanos ha sido vista también por Fernando Gil y colegas, para quienes “los principales objetivos generales que pretendemos conseguir con la enseñanza de los Derechos Humanos pueden sintetizarse en los siguientes:

- Descubrir el valor de todos y cada uno de los seres humanos.
- Adoptar un compromiso humanizador para extender los valores de los Derechos Humanos en nuestro entorno.
- Valorar críticamente la situación del lugar donde vivimos, tomando como criterio el desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos” (2001: 39).

El sentido de este pronunciamiento, al igual que las apuestas del organismo internacional en referencia, sintoniza también con el Protocolo de San Salvador<sup>5</sup> de donde puede destacarse la mención del artículo 13, inciso 2, a saber:

---

<sup>5</sup> El Protocolo de San Salvador es el documento adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Fue suscrito en 1988 por 19 países entre los cuales se cuenta México.

Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

La teleología ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos, que subyace a estos pronunciamientos, brinda pertinencia social a dicho enfoque en países particularmente devastados por la violencia y, en general, en un mundo que se enfrenta a inéditas amenazas contra un proyecto compartido de existencia y humanización en medio de las constantes transformaciones histórico-sociales que afronta.

Sin embargo, es posible identificar una brecha constante entre las finalidades estipuladas en las grandes directrices éticas, sus mecanismos de operativización y, en últimas, sus expresiones concretas. Se trata del problema de las efectuaciones de la Educación en Derechos Humanos<sup>6</sup>.

En el caso particular de México, aunque se reconocen algunos avances en el ámbito de los derechos humanos, el reciente Examen Periódico Universal (EPU)<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> En este campo de problematizaciones, Sánchez y Jimena han planteado, aunque desde otro referente, el cumplimiento efectivo de los derechos para no quedarse en meros propósitos, un asunto que pasa por la educación y la participación democrática (cfr. Sánchez y Jimena, 1995: 112). De igual manera, R. Cassin (1998) ha planteado el problema de la realización efectiva de los derechos humanos en la sociedad universal.

<sup>7</sup> El Examen Periódico Universal (EPU) se realiza frente al Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas siendo un proceso de análisis sobre el cumplimiento del Estado ante las obligaciones establecidas en los tratados de derechos humanos de la ONU. La versión del EPU en México que aquí se contempla, fue realizada en febrero de 2009 bajo el lema "Un país sin Derechos Humanos... no es democrático".

de 2009 muestra una coyuntura primordial que resalta la tensión entre la pertinencia ética de sus principios y la carencia de realizaciones concretas.

El aludido reporte comienza con un interpelante diagnóstico ético: “*En la realidad*, la situación de los derechos en México sigue preocupando mucho a las organizaciones de la sociedad civil, pues se sigue aplicando la tortura, se realizan ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, se limita la libertad de expresión, no se garantizan, protegen ni respetan prácticamente ninguno de los derechos económicos, sociales y culturales, todo esto aunado a una constante impunidad y grandes obstáculos para acceder a la justicia” (EPU, No. 1).

En lo referido expresamente a las cuestiones educativas de aquí derivadas, el Informe elaborado por las organizaciones de la sociedad civil, preparado en el mismo marco del Examen Periódico Universal (n. 31), expresa la preocupación de una reforma educativa que “integra los derechos humanos únicamente como contenido de civismo” planteando la inexistencia de “una política educativa con perspectiva de Derechos Humanos”.

Estas preocupaciones en torno al panorama educativo de la Nación se recuperan y se refuerzan, además, en el Informe de Organizaciones Civiles y Redes sobre la situación de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales en México (No. 23), donde se encuentra un manifiesto de ausencias y reclamaciones al Estado:

En materia de educación en derechos humanos, el Estado mexicano tiene al menos 48 recomendaciones de mecanismos convencionales y no convencionales internacionales referentes a la necesidad de capacitación de servidores públicos en derechos humanos (incluyendo jueces, magistrados, agentes de ministerios públicos, funcionarios federales y estatales). Asimismo, el gobierno mexicano incumple su compromiso de fomentar la educación en derechos humanos en el sistema educativo, dado que la considera sólo un contenido de la educación cívica. No existen los mecanismos de evaluación adecuados que garanticen que la formación en

derechos humanos de todos los servidores o funcionarios públicos sea sistemática y permanente. Asimismo, el Programa Nacional de Derechos Humanos (2008-2012) no ha tenido seguimiento, ni asignación de presupuesto ni posibilidad de concretarse, resultando en un documento de simulación desconocido en la comunidad educativa. Entre otras cuestiones, el Estado debería armonizar la legislación nacional con los tratados internacionales para que la educación en derechos humanos sea una obligación de todas las instancias de gobierno, asimismo sea parte del sistema educativo formal y la educación informal.

Tal como ha sido planteado por organizaciones y documentos sobre esta materia – algunos de los cuales ya han sido mencionados – el punto crucial se constituye en torno al problema de *comprender un marco de acción concreto* que viabilice los grandes principios éticos de la alteridad subyacentes a la Educación en Derechos Humanos. El punto de partida radica en que su efectucción, con toda la relevancia que a ellas corresponde, no es sólo política, en la atención y cumplimiento a los instrumentos jurídicos internacionales, o solo 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-particulares de la educación.

Esto quiere decir que, además de la responsabilidad política de los Estados y de la implicación pedagógica que supone la planeación curricular en la enseñanza de los derechos humanos, su efectucción se define por un *estadio ético fundante* articulado al involucramiento existencial, más aún, *biográfico* de los sujetos-gestores de estas iniciativas por los derechos humanos.

Como se mostrará en el estado del debate, las investigaciones o estudios sobre las efectuaciones de la Educación en Derechos Humanos se han orientado, de modo principal, en sentido político o pedagógico-didáctico pero no explícitamente desde esta perspectiva ética fundamental. Así, por ejemplo, si se repara en el

recién citado Informe elaborado por las organizaciones civiles para el Examen Periódico Universal, se podrá notar que su postura se inscribe en el plano político-estructural al requerir al Estado el acatamiento e implementación de las recomendaciones emitidas por los organismos de derechos humanos. O, bien, si se revisa el Programa Nacional de Educación en materia de Derechos Humanos de la República Federal Mexicana, se hallarán distintas preocupaciones asociadas a las *acciones educativas* concernientes al respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos universalmente aceptados.

No obstante, la necesidad de una vía alterna de tipo experiencial y biográfico, que favorezca el acercamiento factual de las grandes finalidades éticas de la Educación en Derechos Humanos, entre las que se destaca la alteridad, se encuentra ya insinuada en distintos pronunciamientos de los cuales se pueden destacar, por ahora, al menos dos. En el Comité de los Derechos del Niño se halla que “la educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la *manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños*” (Observación General No. 1, 2001: n. 15). Y, en el mismo sentido, aunque de modo más general, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha dicho que “también la educación, como ámbito de construcción de sentidos y reconstrucción de legitimidades, contextualiza y define a los derechos humanos, *diferenciándolos de discursos abstractos y proclamaciones alejadas de la realidad*” (Informe VII, 2008: 34).

Analizar el nivel de realización de la siempre esperada “cultura de los derechos humanos” promovida por la educación, a partir de la coherencia entre el compromiso práctico y la actividad intelectual de los gestores o promotores de la Educación en Derechos Humanos, implica una dimensión ética que comienza por la inclusión vital de los sujetos en la construcción de las situaciones históricas que enseñan, dinamizan y promueven. El gestor de la Educación en Derechos Humanos se asume entonces como un actor social de la educación *biográficamente constituido*.



Este vínculo entre efectuación ética y proceso biográfico constituye una determinada manera de percibir al *otro*, es decir, supone llegar a una elaboración de alteridad a partir de experiencias personales fundadoras que incorporan la relación ante el *otro*, particularmente vulnerable y diverso, como modo de vida y criterio moral para desenvolver la existencia, en suma, como constitución de sí.

Entonces cabe preguntar de qué manera el papel del sujeto particular llega a ser determinante para la efectuación concreta de la Educación en Derechos Humanos. Se expresa así el problemático tránsito de la “colectivización institucional” a la “singularización de la subjetividad” de donde se desprende que la manera de vivir frente al *otro* se origina en las concepciones específicas construidas por determinado *yo* en el itinerario que va de la abstracción categorial a la integración experiencial.

Por eso, la Educación en Derechos Humanos frente a las nuevas realidades de vulnerabilidad del *otro* propias de la transformación social y las expresiones plurales de las culturas que se indicaron al comienzo, cobra un interés especial al ser abordada desde las concepciones de las personas que se enfrentan a singulares experiencias de ciudadanía, participación política e intervención social en las esferas reales de su cotidianidad. Es la conformación de un horizonte donde las concepciones sobre el *otro* forjan un proyecto de vida centrado en el reconocimiento del vulnerable.

Para ello, desde elementos epistémicos de la fenomenografía que sirven a la perspectiva biográfica, se asume que las *concepciones* de los sujetos son constituyentes de realidad y dan cuenta de un modo determinado de pensamiento social<sup>8</sup>. Además, la consideración de trayectorias vitales, fundadas en las concepciones de los mismos sujetos biografiados, revela la preeminencia de las

---

<sup>8</sup> Podrá verse, por ejemplo el trabajo de Mallimaci, F. *Historia de vida y métodos biográficos*. En: Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. En sentido similar se encuentra la idea de que toda memoria individual es también memoria social expuesta por Maurice Halbwachs en *La memoria colectiva*, alusión que se recuperará en el capítulo 3 de fundamentación epistemológica.

más diversas tramas históricas que han construido la vida de los individuos destacando la constitución de la alteridad dentro de sus opciones fundamentales en general y dentro de la Educación en Derechos Humanos, en particular. De esta manera, tras la constitución de su conciencia de alteridad, se podrán explicitar algunos modos de responder a la necesidad ética contemporánea del *otro* tanto en el plano educativo como en sus conexiones sociales vinculadas.

## **1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO ADOPTADO**

La identificación y análisis de las concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos se consideran en la presente investigación a partir de un estudio biográfico del humanista germano-mexicano *Rodolfo Stavenhagen* (Frankfurt, 1932 - ).

Esta elección fue resultado de un proceso seguido a través de campos problemáticos y posibles referentes empíricos que se pueden sintetizar en tres etapas. En el punto de partida de la investigación, el objetivo central era interpretar el componente pedagógico referido a la educación superior en la conciencia de interculturalidad de las personas asociadas a la Escuela de Derechos Humanos del Centro Fray Francisco de Vitoria de México<sup>9</sup>.

Esta inquietud inicial quería construir las trayectorias de vida de los participantes de dicha Escuela destacando los aportes recibidos en su formación intercultural universitaria que influían en una decisión espontánea para hacer parte de un programa de compromiso social en la esfera de los derechos humanos. En su planteamiento, se trataba de una iniciativa más cercana a los intereses de biografía y formación.

---

<sup>9</sup> El proyecto de investigación a realizar en el Programa de Doctorado de la UNAM, tal como fue presentado en la documentación de ingreso, llevaba por título: “La formación para la interculturalidad y la diversidad en la Educación Superior a partir de las comprensiones de los sujetos de la Escuela de Derechos Humanos del Centro Francisco de Vitoria de México. Un estudio fenomenográfico-biográfico en torno a la constitución de conciencia intercultural”.

En este panorama, antes de concluir el primer semestre lectivo del año 2008, tuve una reunión con el Director General del Centro, con quien existía, además, alguna vinculación desde mi Universidad de procedencia. En ese encuentro expuse el interés de mi investigación que requería, entre otras cosas, un acercamiento a las personas que hacían parte del proyecto de Formación de Promotores Juveniles en Derechos Humanos. Sin embargo, el Director no sólo disuadió el apoyo a la iniciativa sino que interpuso otro tipo de impedimentos para el buen curso del proyecto. Este hecho marcó una nueva fase determinante para el desarrollo de la investigación.

En la segunda etapa, a partir de las lecciones con el Centro Vitoria, no sólo había que pensar en un nuevo referente empírico sino que ahora se hacían presentes algunos cuestionamientos que pasarían a convertirse en el nuevo núcleo de las preguntas de análisis. Mientras el Centro Vitoria, desde su Dirección así como en todos sus documentos e imagen publicitaria, decía buscar formas de apoyo, acompañamiento y defensa de los derechos humanos, en especial de los sectores socialmente vulnerables, en mi calidad de estudiante-investigador extranjero, no había contado con el mínimo respaldo requerido para emprender una investigación en ese campo<sup>10</sup>.

A partir de aquí, dos intuiciones pasaron a hacer parte de las problematizaciones de la investigación. Por un lado, comprender que las actividades relacionadas con la promoción y defensa de los derechos humanos se confirman en la acción por el individuo concreto, no en la abstracción universalizante; y, segundo, el campo de los derechos humanos es susceptible a la manipulación de intereses y discursos por parte de sus “defensores”, por lo cual, sólo una lucha respaldada por la unidad histórica de una vida habilita dicha tarea desde el punto de vista ético.

---

<sup>10</sup> Valga anotar que este proceso de depuración de intuiciones se fue nutriendo con diversas lecturas, discusiones y debates con colegas, académicos y luchadores de causas sociales. Especialmente significativos fueron los aportes del profesor Gonzalo Balderas Vega de la Universidad Iberoamericana de México.

De esta manera comenzó una etapa de re-fundación del proyecto, afín a la versión final que aquí se presenta, aunque la claridad del referente empírico necesitó aún más tiempo para definirse. Se requería, en principio, un acercamiento a líderes sociales o intelectuales que pudieran identificarse como educadores de los derechos humanos con alguna mínima unidad entre obra y vida, en sintonía con el planteamiento del problema según se acaba de sustentar. Llegué, así, a contactar la Academia Mexicana de Derechos Humanos, pionera en el tema de la Educación en Derechos Humanos en el país, con el interés de construir las historias de vida de los integrantes, en un primer momento, de su Consejo Consultivo; y, luego, de los Presidentes de la Institución en el periodo 1984-2009. Se trataba, ahora, de realizar un estudio biográfico de personalidades bajo el supuesto de que la causa por la educación de los derechos humanos estaba presente en su trayectoria como opción profesional y existencial<sup>11</sup>.

Los Presidentes de la AMDH que se consideraron, en su orden de aparición, fueron: Rodolfo Stavenhagen, Sergio Aguayo, Oscar González y Gloria Ramírez. La propuesta coincidía con el año dedicado a los homenajes por los 25 años de fundación de la Academia, lo cual parecía ser una oportunidad para emprender el estudio. Sin embargo, el soporte operativo de este organismo para realizar el trabajo de campo, tampoco logró concretarse, siendo necesario continuar en las respectivas tareas de búsqueda.

Así, pues, con las precisiones adquiridas hasta este momento, la tercera y última fase se caracterizó por un ejercicio de acuciosa delimitación, ponderación de posibilidades y afinamiento teórico que llevó a considerar el estudio biográfico referido a un solo personaje: Rodolfo Stavenhagen.

La selección de este autor se apoyó en tres razones fundamentales: en primer lugar, su vinculación continuada durante más de cinco décadas, tanto en el

---

<sup>11</sup> A esta altura del proceso, el proyecto de investigación ya se planteaba como “Concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos a partir de las trayectorias de vida de los Presidentes de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, AMDH 1984-2009”.

panorama nacional como extranjero, con la problematización de las ciencias sociales y con la educación en distintas áreas ligadas a los derechos humanos. En segundo lugar, por su papel pionero en la instauración de los derechos humanos en la agenda pública de México, tarea que realizó inicialmente con la creación de la mencionada Academia Mexicana de Derechos Humanos en 1984.

En efecto, esta asociación civil, en su carácter de organismo plural y no gubernamental, opera desde cuestiones esenciales relacionadas con la problemática de esta investigación, tales como educación para la paz, inclusión y derechos humanos, puestas en marcha a través de sus proyectos de formación, alianzas estratégicas y demás acciones educativas de singular impacto social, político y ético, en el curso de sus 5 lustros de labores. Stavenhagen se desempeñó como su presidente entre 1984 y 1990.

En tercer lugar, el seleccionado tuvo una importante participación en la UNESCO como integrante de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en la década de los 90. Stavenhagen centró su trabajo allí en la idea de la educación para un mundo multicultural. Este aspecto muestra una conexión directa con el panorama educativo que concierne al marco disciplinar global del presente estudio.

A estas motivaciones se une el desarrollo de una tarea intelectual políticamente comprometida por las causas sociales de los sectores marginados y de los grupos minoritarios, entre los que se puede destacar su persistente trabajo por los derechos de los pueblos indígenas llegando a ser Relator Especial de la ONU entre 2001 y 2008. De igual modo, una vez expuesto el proyecto, el autor manifestó especial disponibilidad para llevar a cabo el trabajo de campo.

Todos estos elementos, apreciados en su conjunto, sustentaron la decisión de avanzar metodológicamente en torno a la iniciativa de construir una versión de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen.

### 1.3. PROBLEMATIZACIONES

A partir de los criterios expuestos, la pregunta principal que conduce la investigación se puede formular como sigue:

*¿Cuáles son las concepciones éticas sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos que se identifican en la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen?*

Es decir, se identifica la construcción del *objeto de Investigación* como plexo categorial<sup>12</sup> en torno a las concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos, teniendo como eje el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen.

Desde aquí se define también la línea de investigación particular en la que se inscribe el trabajo: “Concepciones de Actores Sociales de la Educación” y la línea de investigación institucional en el Posgrado: “Temas emergentes”.

A partir de la pregunta principal se proponen las siguientes *preguntas de sistematización*:

- ¿Cuáles proyectos, acciones y programas educativos han sido generados por Rodolfo Stavenhagen en torno a la cuestión ética del “*otro* diverso y vulnerable”?
- ¿Cómo asume el autor la comprensión del *otro*, desde el conocimiento del mundo que le rodea, en los distintos marcos de acción educativa donde ha participado?

---

<sup>12</sup> La idea de plexo categorial que aquí se refiere permite apreciar la complejidad del objeto de estudio desde la interrelación de sus componentes como unidad de conocimiento. La metáfora de *plexo* que indica “tejido” o “entrelazado” sugiere, entonces, la imposibilidad de objetos “puros” consecuencia de acotamientos hiperbolizados que desconoce la condición de *unidad compleja* en la investigación.

- ¿Cuáles son las condiciones situacionales y experienciales del autor que inciden en la constitución de su propia trayectoria de vida como gestor de la Educación en Derechos Humanos?
- ¿Cuáles son las experiencias de vida, situaciones y comprensiones que Rodolfo Stavenhagen identifica en la constitución de sus concepciones éticas sobre alteridad?
- ¿Cuáles son las articulaciones entre el pensamiento de Rodolfo Stavenhagen y sus acciones referidas a la concepción del *otro* en la Educación en Derechos Humanos?

#### **1.4. SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN**

La cuestión del *otro* diverso y vulnerable, integrado como experiencia de vida y, por ende, posible de ser biografiado, funda la primera finalidad (*proto-teleos*) ética de la Educación en Derechos Humanos al constituirse en su efectucción sustantiva.

#### **1.5. OBJETIVOS**

##### **1.5.1. Objetivos Generales**

Interpretar las concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos que se identifican en la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen desde su propia elaboración y el aporte de testigos.

Definir la perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos a partir de la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen.

##### **1.5.2. Objetivos Específicos**

A) Mostrar el proceso histórico personal desde el cual Rodolfo Stavenhagen elabora sus concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

B) Identificar los proyectos, acciones y programas educativos gestionados por Rodolfo Stavenhagen en torno al reconocimiento del *otro* particularmente diverso y vulnerable.

C) Establecer las concepciones sobre alteridad en Educación en Derechos Humanos en la trayectoria vital de Rodolfo Stavenhagen, desde su propia elaboración y las contribuciones de testigos, en relación con situaciones socio-existenciales determinantes (*puntos de inflexión*).

D) Determinar la influencia de personas, hechos e instituciones en la conformación de la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen en orden al asentamiento de una base de significación para el análisis de sus concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

## **1.6. JUSTIFICACIÓN**

Una variedad importante de trabajos en el ámbito educativo permite apreciar que la cuestión del *otro*, tratado desde diversas perspectivas, ha cobrado nueva fuerza en el pensamiento y en las acciones pedagógicas contemporáneas. Esto debido, de manera especial, a la resignificación del *otro* motivada por la palmaria vulnerabilidad en la que se encuentra el ser humano, agudizada en el curso de las transformaciones históricas de los últimos años.

En tal panorama, la educación en la esfera de los derechos humanos (la paz y la democracia, según otras denominaciones) cobra un nuevo impulso como mediación colaborativa en la construcción de un sistema social que atienda y cualifique las condiciones de la población, particularmente, de los sectores puestos en situación de vulnerabilidad.

La Educación en Derechos Humanos (la denominación que se sigue en este estudio) explicita peculiarmente la misión social y política de la educación en torno a la reconstrucción de ambientes éticos que favorezcan el cultivo y desarrollo de la vida; es decir, la finalidad intrínseca de una educación en el plano de los derechos



humanos tiene que ver con la promoción de las diferencias culturales y el desarrollo de la vida misma.

En este terreno, la alteridad, entendida como base de las acciones y fundamentaciones educativas en derechos humanos, retoma la preocupación ética esencial en torno a la consideración del *otro* en su singularidad y 'exotismo', es decir, en su modo propio de ser y de vivir dentro de una sociedad específica que ha de procurar la protección jurídica y la promoción moral de las personas. De esta manera, pensar la alteridad significa tratar no sólo el reconocimiento individual del sujeto sino la diversidad que él mismo supone en la interacción con otros individuos, favoreciendo la concesión de derechos diferenciados en función de persona o grupo.

El momento histórico actual – que en no pocos casos ha multiplicado las expresiones del modo propio de ser sujeto al tiempo que acentúa la parcialidad en el tratamiento de las diferencias así como la violencia contra ellas – exige una atención real del *otro*, puesto en periferia por cualquier tipo de razones. Todo esto lleva a la priorización del *otro vulnerable* en la definición de las teleologías educativas inscritas en el horizonte de los derechos humanos y a la búsqueda de acciones coherentes de una educación promotora de humanidad, posibilitadora de convivencia y generadora de justicia, paz e integración entre los pueblos.

En efecto, la situación de los derechos humanos, en su aspecto humano, vivencial y, en general, en sus efectuaciones, refleja una profunda brecha de olvidos y tensiones. No dejan de ser problemáticos los seguimientos –en todo caso parciales– de la comunidad internacional al tema, con especial interés en los llamados países 'en vías de desarrollo', pues aunque los múltiples programas de la Educación en Derechos Humanos intentan asumir la noble expansión de los principios tendientes a una sociedad más justa, los hechos cotidianos continúan evidenciando una constante vulneración que sigue sumiendo a individuos y grupos humanos desfavorecidos en la negación, la marginación y la muerte, como se aprecia particularmente en las realidades de América Latina.

Por eso, para el interés de esta investigación, se propone la interpretación de concepciones de alteridad desde la trayectoria biográfica de un sujeto que se supone dedicado profesional y vitalmente a ella como opción de vida mostrando una manera singular de tratar la Educación en Derechos Humanos como plataforma ética en el horizonte de la investigación educativa.

Abordar dicha perspectiva ética de la alteridad en un itinerario biográfico singular puede contribuir a la consolidación de la Educación en Derechos Humanos al incluir en sus desarrollos una mirada hasta ahora insuficientemente explicitada. Esta elección “empírica” tiene, por lo menos, dos virtualidades a saber: por una parte, superar la “tentación formalista”<sup>13</sup> de la Educación en Derechos Humanos, la hiper-tematización que esconde la idea de individuo sin corresponsabilidad ética. Por otro lado, explicitar desde el ámbito educativo que la lucha por los derechos humanos es una praxis histórica y una tarea humana, que por lo mismo, una historia de fidelidades, aciertos y contradicciones.

Si se considera que la enseñanza de los derechos humanos parte del análisis de historias de vida de hombres y mujeres en cada contexto particular, la efectución ética puede sostener y afianzar los derroteros de la efectución didáctica. El uso de biografías como recurso didáctico de la Educación en Derechos Humanos refleja la contingencia de la lucha social que implica crear las condiciones reales para el establecimiento de tales derechos. Esto quiere decir que la Educación en Derechos Humanos es posible, falible y dispuesta a la transformación en cuanto conectada con las instancias socio-políticas que la informan.

Esta perspectiva aplicada a individuos que tienen una función social particular, reconoce las trayectorias de vida como marcos de referencia que pueden actuar al modo de orientadores generacionales por la fuerza testimonial de los personajes

---

<sup>13</sup> Entiéndase por “tentación formalista” el énfasis unívoco de ciertas formulaciones de inspiración política liberal que homologan sin más Educación en Derechos Humanos con Educación para la Democracia, reduciendo con ello el problema de las efectuaciones al plano de la instrumentación jurídica y formal.

que conjugan teoría y praxis, un asunto ético fundamental para la consideración adecuada de los Derechos Humanos en el ámbito educativo. Puesto que no se trata sólo de estudiar “románticamente” una historia ajena sino de confrontar y construir las propias historias, los referentes de identificación pueden sugerir opciones reales que reaccionen ante la otredad socio-culturalmente vulnerable, pues, establecen a la biografía como *acercamiento factual de las teleologías*.

Apostar, entonces, por una educación en la esfera de los derechos humanos, destacando el aparecer del *otro*, desde una perspectiva biográfica, explicita el carácter práxico de la ética y su pertinencia en el proyecto histórico contemporáneo. En tal sentido fue entendido por Pérez Esquivel al declarar: “considero la educación para la paz y los derechos humanos como de vital importancia para la humanidad, para que personas y pueblos puedan construir su historia en la solidaridad y la no violencia” (Pérez, 1998: 49).

## **1.7. ESTADO DEL DEBATE**

### **1.7.1. Precisiones introductorias: criterios de elaboración y análisis**

El presente estado del debate se vincula, como es debido, con el propósito central de la investigación, que se formula, principalmente, desde el planteamiento del problema y de los objetivos. Desde aquí, se establecen algunas cuestiones direccionantes que tratan de recoger los frentes conceptuales y metodológicos contenidos en la investigación, para dar cuenta de su producción actual de conocimiento a través de personas, instituciones o comunidades de indagación y ofrecer, así, una comprensión básica del objeto de estudio.

El punto nodal para la constitución de las preguntas orientadoras del estado del debate está, pues, en la naturaleza de la investigación expresada en la problematización central (objeto de estudio). Al atender estas consideraciones medulares se identifican los saberes que serán revisados dado que es ahí donde

se inscriben los alcances y propósitos de la presente investigación, en sintonía con la idea de plexo categorial ya mencionada (Gráfico 1).

Como ha señalado Foucault, “los saberes surgen porque existen problemas o exigencias que los generan” (Foucault, 1966: 335), de modo que, los saberes permiten ubicar el desarrollo del pensamiento en cada área de interés y ofrecer una organización, que no pretende ser restrictiva, de los núcleos fundadores del problema de investigación.

Así, la conformación de este estado del debate parte de las siguientes indagaciones: ¿Cómo se ha abordado la cuestión del *otro* (alteridad) en la educación? ¿Qué enfoques consideran los estudios sobre Educación en Derechos Humanos? ¿Cuáles son los principales usos del enfoque biográfico en la investigación educativa? ¿Cómo se entiende la fenomenografía en el panorama de la investigación en educación?

El reconocimiento de estos saberes es el primer paso para apreciar un estado del debate que comprenda la racionalidad del problema de investigación y que permita abordarlo, en una fase posterior, a partir de nuevas relaciones entre estos criterios de análisis, que son los saberes existentes.

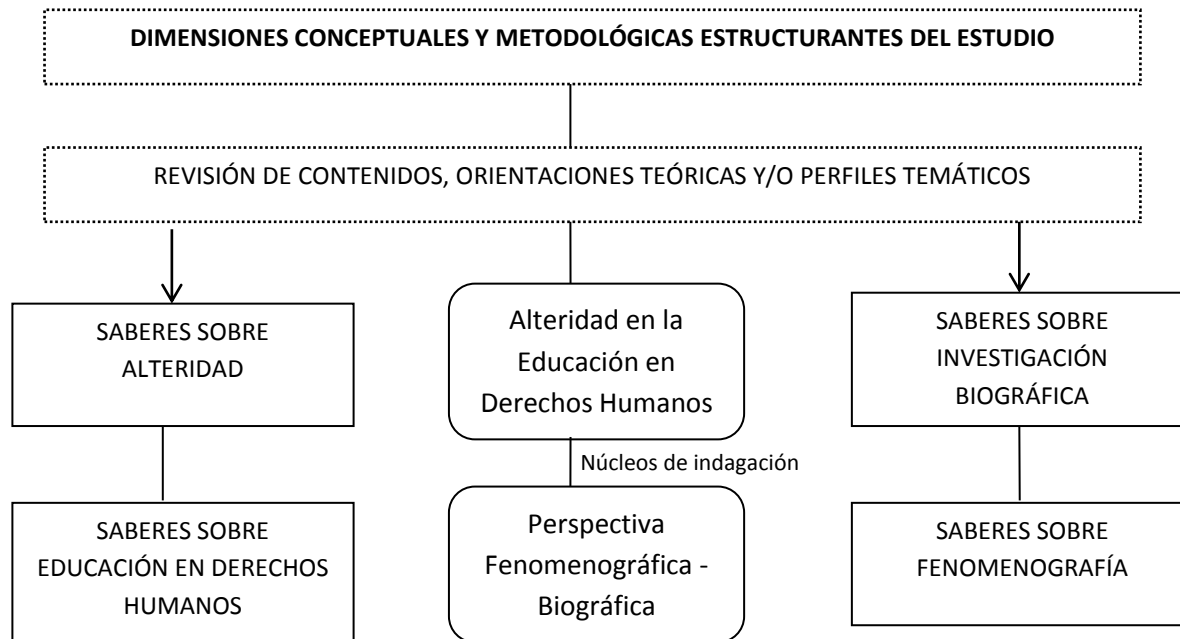


Gráfico 1. Plexo categorial. Criterios analíticos de conformación del Estado del Debate.

Ahora bien, como tratará de mostrarse, el tratamiento de las cuestiones generales conduce, previamente, a una visión más específica dentro de cada saber, que ayuda a entender la particularidad educativa – que aquí interesa – desde sus antecedentes globales de conocimiento. Esto quiere decir que, aunque se privilegian los rasgos distintivos que definen cada ámbito, éstos se construyen sin desconocer determinado *marco general de conocimiento* en el cual se inscriben.

Por lo mismo, valga recordarlo, está fuera de toda posibilidad real construir un estado del debate que dé cuenta de modo absoluto de las cuestiones inherentes a cada saber constitutivo. Siempre hay nuevas necesidades del pensamiento y nuevos problemas de indagación que imposibilitan un marco de referencias pleno. De hecho, entre el momento de elaboración de este apartado, en las etapas preliminares de la investigación, y la conclusión del proyecto, ocurre un inevitable avance en la generación de saberes que resulta inviable abarcar en detalle. Por ello, considerando que la producción del conocimiento está sujeta a las

condiciones de cada tiempo y lugar, se opta aquí por un *acercamiento* a los diversos exponentes, trabajos, avances y realizaciones en los saberes constitutivos, sin pretensión de visiones conclusivas o determinativas.

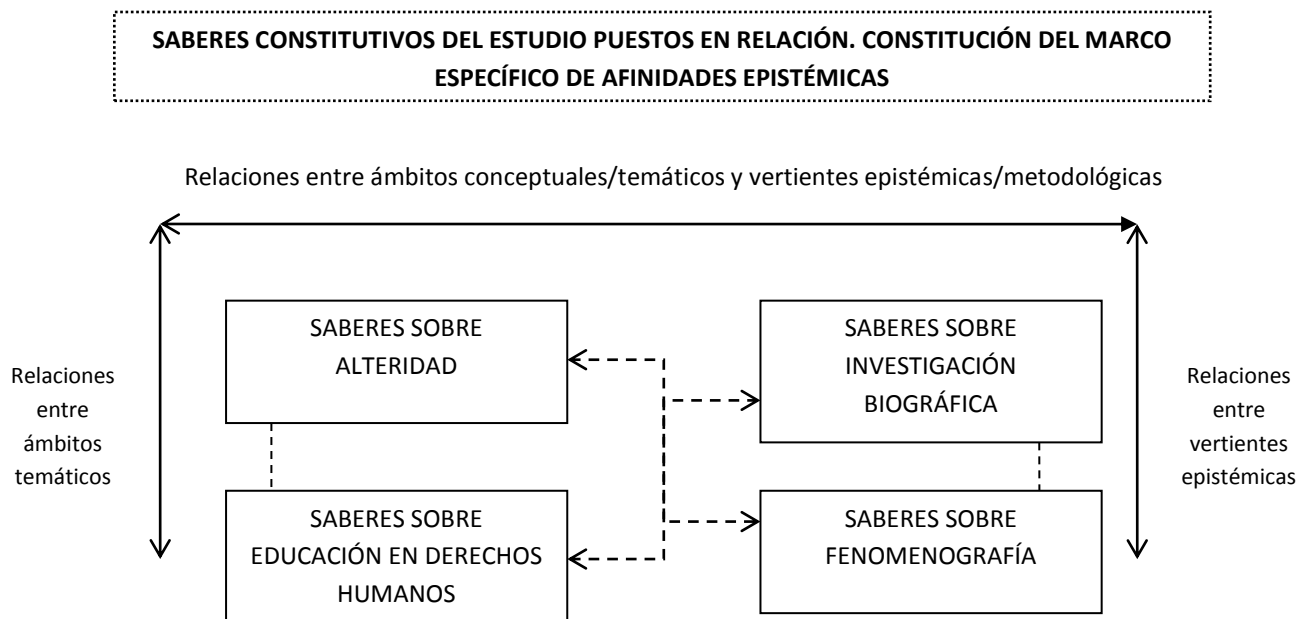


Gráfico 2. Relaciones de los saberes constitutivos. Criterio de establecimiento de “áreas de producción” y “zonas de silencio”.

Otro asunto considerado en la conformación del presente estado del debate, tiene que ver con la complejidad surgida de la ampliación de relaciones entre los saberes constitutivos, que da lugar a la conformación de un *marco específico de afinidades epistémicas* (Gráfico 2). En efecto, si se intentan algunas conexiones entre los componentes preliminares, se puede lograr un panorama sobre desarrollos (áreas de producción) y ausencias del conocimiento (o “zonas de silencio”) que aparecen ceñidos al interés de la investigación. De esa articulación de criterios analíticos surge la búsqueda por los estudios sobre *alteridad en la educación en derechos humanos* y por las estrategias metodológicas como se ha llegado a tales estudios. De aquí se captan las líneas categoriales que se desarrollarán posteriormente en los capítulos dos y tres.

Las posibles interrelaciones para la identificación de desarrollos o “áreas de producción” y “zonas de ausencias”, podrían formularse así:

En cuanto a las relaciones entre *ámbitos temáticos* o de interés conceptual para el estudio:

¿Desde qué perspectivas se han abordado cuestiones sobre alteridad en la educación en derechos humanos?

En cuanto a las relaciones entre *vertientes metodológicas*:

¿Qué encuentros epistemológicos se han realizado entre el enfoque fenomenográfico y los estudios asociados a la biografía?

Finalmente, en las relaciones entre *ámbitos temáticos* y *vertientes metodológicas*:

¿Cómo y mediante qué recursos/referentes de investigación ha sido pensada la cuestión del *otro* (alteridad) en el plano de la Educación en Derechos Humanos?

Este último, a su vez, puede descomponerse en dos interrogantes específicos: ¿Cuáles son las aplicaciones del enfoque fenomenográfico sobre problematizaciones en torno a la alteridad y la Educación en Derechos Humanos?; y, ¿Cuáles son los estudios de naturaleza biográfica sobre la cuestión del *otro* en la Educación en Derechos Humanos?

De lo dicho hasta ahora, puede afirmarse que el objetivo principal del estado del debate es ubicar la comprensión y desarrollo de la investigación dentro de la producción actual de conocimiento a través de preguntas orientadoras que expliciten las relaciones, pertenencias y, quizás, fisuras de los conceptos que han sido planteados. Durante la construcción y desarrollo del presente estado del

conocimiento se espera ofrecer una aproximación a cada uno de estos cuestionamientos.

### **1.7.2. Fuentes y procedimiento para la realización del presente estado del debate**

Según se acaba de indicar, la constitución del presente estado del debate pretende ubicar epistemológicamente el proyecto de investigación en un cierto universo de producciones de conocimiento que permita determinar tanto los desarrollos más significativos como los vacíos o ausencias de producción dentro de cada saber. Para tal fin, partiendo de los saberes constitutivos (Gráfico 1) que estructuran la naturaleza de la investigación, se busca establecer un marco general de conocimiento y la aproximación a áreas directamente relacionadas con el estudio, esto es, un marco específico de afinidades epistémicas.

Para la realización de este propósito, la pesquisa se ha centrado, de manera especial, en la producción del conocimiento de la última década para cada uno de los saberes constitutivos sin descuidar trabajos que puedan ser fundamentales para los intereses de la investigación, aunque sean anteriores al año 2000 o clásicos de cada área.

La búsqueda se realizó, principalmente, a través de bases de datos y centros de documentación consultados *in situ*, que fueron complementados con algunos referentes *on-line*. En cada caso, se utilizaron palabras-clave tomadas de los mismos saberes constitutivos para viabilizar las búsquedas a partir de delimitaciones temáticas, además del acotamiento de tiempo ya mencionado.

La selección de las fuentes para alimentar el estado del debate se hizo de acuerdo a parámetros de relevancia y pertinencia, según la naturaleza de la investigación. Se integraron, además, indagaciones en lenguas extranjeras (inglés y portugués) y se consideraron estados del conocimiento previos contrastados con la participación constante en eventos académicos de interés para el proyecto.



Los centros de documentación consultados *in situ* fueron: la Biblioteca/Hemeroteca Nacional de México, el Centro de Documentación para el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) y las bibliotecas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Iberoamericana, Universidad Pedagógica Nacional y El Colegio de México. De igual modo, se tuvieron en cuenta los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

En el ámbito extranjero, se realizaron jornadas de indagación biblio-hemerográfica en el *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*, University of Toronto así como en *Education Library and Curriculum Resources Centre*, Mc. Gill University, en Toronto y Montreal, Canadá, respectivamente.

En complemento al trabajo realizado presencialmente, se revisaron *on-line* las bases de datos del *Education Resource Information Center (USA)* y el *Centro de Investigação em Educação (CIEd)*, Universidade do Minho (Portugal). De modo general, también se tuvo en cuenta el sistema de redes del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del gobierno de España.

Para la determinación de tendencias de investigación y de pensamiento, se analizaron textos, síntesis de textos, artículos en revistas especializadas y reportes de investigación. De igual manera, se prestó especial atención a los autores, centros de investigación, redes y, en general, a las comunidades académicas vinculadas a los saberes constitutivos.

### **1.7.3. Saberes sobre alteridad: hacia un marco general de conocimiento**

La primera precisión que debe hacerse es la existencia de un número representativo de investigaciones en curso y trabajos académicos sobre sectores “diferenciados”, es decir, personas y/o colectivos que se consideran “diversos” en razón de minoridad por pertenencia étnica o adscripción socio-cultural y que, a raíz de ello, devienen poblaciones vulnerables en los distintos ámbitos de la vida política de una Nación. Esta perspectiva, una de las más prominentes en los

análisis contemporáneos sobre alteridad, identifica la condición de *ser-otro* con cierto estatus de fragilidad social que tiene repercusiones en el modo de comprender y organizar una sociedad.

Al decir de K. Roberts, “hoy día, la alteridad es sinónimo de ‘diferencia’ y de ‘lo exótico’. Aunque la alteridad está presente fenomenológicamente, a través de la delineación del Yo y del Otro pues ésta es un fenómeno humano, para los críticos culturales, la experiencia fenomenológica de la alteridad es menos significativa que la política” (2007: 5).

Este tipo de trabajos se lleva a cabo, particularmente, en el marco de las Facultades, Posgrados e Institutos de Investigación, dentro de las múltiples ramas de las Humanidades, que abordan temáticas complejas de distinto orden, entre las que se destacan los conflictos étnicos, el reconocimiento socio-político de los pueblos indígenas y originarios, el fenómeno de inmigrantes de países en vías de desarrollo hacia las consideradas ‘potencias’ norteamericanas y europeas, la participación ciudadana de las llamadas minorías nacionales, lingüísticas, religiosas y culturales, entre otras. De igual forma, dentro de las minorías culturales se halla un florecimiento de estudios sobre problemas de género, racismo, minorías sexuales, tribus urbanas y áreas afines<sup>14</sup>. Esta suerte de “alteridad cultural”, que algunos denominan “antropología de las fronteras”<sup>15</sup>, suele definir la idea del *otro* con referencia a la participación social y la constitución de identidades.

Cabe anotar que la multiplicación de estudios en este campo debe entenderse en la coyuntura del tránsito del proyecto histórico de la Modernidad, basado en una

---

<sup>14</sup> En este grupo de investigaciones, la diversificación de objetos de estudio es densa y multirreferencial. Para el interés de este estado del debate, no se entra en las minucias de las acepciones citadas puesto que se consideran, en su conjunto, como una tendencia genérica de pensamiento.

<sup>15</sup> Así, por ejemplo, “Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea”. Es el título de la compilación de Miguel Olmos Aguilera que recoge análisis e investigaciones a partir de la inmigración mexicana a Estados Unidos.

concepción univocista y omniabarcante de la Razón, hacia una eclosión de pluralidades que expresan la vida desde diversos ángulos y que esperan ser reconocidas por la autenticidad propia de constituir otras voces desde otras maneras de percibir la realidad. Desde este punto de vista, en razón del surgimiento de muchos mundos posibles fragmentarios, propio de los tiempos hodiernos, no resulta viable aspirar a una representación unificada y estandarizada de un mundo único (cfr. Harvey, 2004: 15 ss.).

Ahora bien, estas líneas de investigación sobre la alteridad desarrolladas por los estudios culturales y la teoría política, convergen con las mismas problemáticas que asume el pensamiento pedagógico para sus investigaciones desde este campo. De este modo, nutrida por las contribuciones de la antropología social y cultural de la educación, se ha ido constituyendo la corriente denominada “pedagogía intercultural” – con sus respectivas variantes – que tratan los problemas de la integración educativa, la discriminación y la inclusión social, entre otros.

Dentro de esta perspectiva se pueden destacar grandes tendencias investigativas. Por un lado, la alteridad en educación como *atención* a la diversidad socio-cultural en cuestiones étnicas, indígenas y raciales. En este rango se puede anotar, además, el creciente interés por los asuntos relacionados con inmigración e ilegalidad que, en los últimos años, ha intensificado los debates en torno a las múltiples formas de exclusión de los llamados “sin papeles”.

El énfasis de esta tendencia es el análisis en torno a la herencia y expresión cultural de estas colectividades articulado con discusiones sobre identidad, subjetividad e integración. En efecto, como pertenece a la entraña misma del problema sobre las políticas de reconocimiento, el planteamiento central que aquí se emprende es cómo atender la participación plena de los diversos grupos humanos, protegiendo y conservando sus elementos de singularidad socio-cultural, que los distancian de las mayorías establecidas, para realizar procesos educativos integradores o, mejor, no excluyentes; y, además, cómo reactivar en la

función pública de la escuela sentidos dinamizadores frente al “*otro diferente*” que superen las visiones sesgadas de la discriminación o de cualquier forma de marginación estructural.

Aquí se ubica el auge de investigaciones que alcanzan otros campos específicos e implicaciones de la alteridad en el sistema escolar tales como educación especial, nuevas tecnologías, pensamiento del profesor frente a transversalidad en el currículo, infancia y juego, enseñanza de las disciplinas, entre otras. Este grupo de estudios trata directamente de las cuestiones relacionadas con la escuela, en sus diferentes niveles, frente a la presencia de estudiantes que, por una u otra razón, demandan atención, seguimiento y cuidado particular. El planteamiento de base es que la presencia de “los diversos” en el aula ha de generar una serie de transformaciones en el sistema escolar que deben extenderse a las múltiples dimensiones que en él se comprometen; esto es, recursos de enseñanza, cualificación docente, contenidos y evaluación, etc.

Por otra parte, la alteridad, también ha sido comprendida, analizada y desarrollada como objeto de investigación desde el pensamiento filosófico. Si bien la diferencia en sí misma no es una novedad, pues ella hace parte de la condición de ser humano, su reconocimiento como factor intrínseco en la vida y dinamización de las sociedades, sí resulta una preocupación actual de la reflexión filosófica.

De ahí que diversos frentes de la filosofía se han dado a la tarea de integrar estas cuestiones en la generación de su pensamiento. Algunas corrientes se han concentrado en las implicaciones sociales y culturales de la alteridad (Todorov, Baudrillard, Segalen), otras en el problema de la constitución de la subjetividad (Ricoeur, Laín) y otras, allende la externalidad a la que podría ser reducida, en elementos sustantivos de la resignificación ética y política (Levinas).

Esta última tendencia, al concentrarse en la alteridad desde la filosofía política, se convierte en factor determinante para la comprensión de sociedades en constante transformación hacia esferas indeterminadas de la historia. Éste sería el sentido

de autores como Stanley Cavell al sustentar el auge de la alteridad ante la transición de “lo nativo”.

En suma, comprender la alteridad a partir de la premisa de la diferenciación interhumana y el derecho a *ser otro*, que subyace al panorama general del conocimiento hasta aquí presentado, supone atender cuidadosamente la implicación señalada por Kymlicka (1996): *La discriminación de cualquier índole es un obstáculo para un pluralismo real desarrollado en el marco de una sociedad democrática*. Los procesos educativos, pues, hacen parte de esta consolidación de modelos sociales fundados en criterios de inclusión y corresponsabilidad.

<b>SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE ALTERIDAD</b>		
<b>Hacia un Marco General de Conocimiento</b>		
<b>Tendencias dominantes</b>	<b>Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación</b>	<b>Características</b>
Línea política. El <i>otro</i> considerado desde análisis socio-culturales (antropología social) y políticos	Ciudadanía multicultural. Will Kymlicka. Universidad de Ottawa.  Red. Estudios poscoloniales. Problemas de constitución y preservación de identidades nacionales o colectivas.	El <i>otro</i> se comprende como diverso (alteridad como diferencia y diversidad cultural). También puede expresarse como “Alteridad cultural”: Inmigración, minorías culturales en situación de exclusión.
Línea pedagógica. El <i>otro</i> diverso considerado desde planteamientos sociales, culturales y políticos de la educación.	*Educación y cultura. Gunther Dietz. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. *Pedagogía intercultural. Teresa Aguado Odina. UNED. (España). *Redes “Educación para una ciudadanía global” (v.gr. Intermón Oxfam) . *Educación y ciudadanía. Rosa Marí Ytarte. Universidad de Castilla-La Mancha. *Redes “Educación política”-“Educación ciudadana” – “Educación/ Pedagogía Multi/intercultural”	Diversificación de los sistemas educativos. Permitir la participación y desenvolvimiento de los grupos minoritarios

Línea filosófica. Aplicaciones desde la filosofía contemporánea.	Tendencia. Alteridad, cultura y sociedad: Tzvetan Todorov, Georg Simmel, Paul Ricoeur, Jean Baudrillard, Marc Guillaume, Víctor Segalen.	Fundamentación del derecho a la diferencia
Ética de la alteridad.	Visión multidisciplinar del pensamiento y la relación con el <i>otro</i> . Pedro Laín Entralgo.  Perspectiva ética. Emmanuel Levinas y corriente española contemporánea, v.gr. Reyes Mate y el proyecto de investigación “La filosofía después del holocausto”.  Serie “La huella del otro”. Publicación castellana por Taurus.	Afirmación de la alteridad como escenario de prácticas éticas.  La relación con el <i>otro</i> constituye la subjetividad.

Tabla 1. Saberes sobre alteridad. Marco general de conocimiento.

#### 1.7.4. El tema de la alteridad y sus vínculos: hacia un marco específico de afinidades epistémicas

Dado que el objeto de estudio de esta investigación se atiende la complejidad de relaciones obra-vida de un autor, que se asume desde una perspectiva biográfica, unido a la precisión temática en torno a la alteridad en la Educación en Derechos Humanos, la conexión más representativa hasta aquí enunciada, se encuentra particularmente con la *línea filosófica*, en especial, con la *perspectiva ética de la alteridad*.

El eje central de esta afinidad epistémica está en la primacía ética que implica el *otro* y la relación con él en la praxis educativa en el 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 relacionarse con los demás. Es el plano del compromiso social forjado desde la concepción moral de alteridad.

Es preciso indicar que los desarrollos en esta línea tienen como inspiración común la filosofía de E. Levinas (expuesto en los referentes teóricos del capítulo dos) que

se traduce a intencionalidades educativas en 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 (Fullat, 1997). Se trata, entonces, de vincular la inquietud investigativa con la preocupación filosófica de responder mejor a las exigencias éticas originarias de la educación. En este plano, algunas corrientes deben ser destacadas, según se muestra a continuación.

La propuesta de Pedro Ortega Ruiz, de la Universidad de Murcia, de una *pedagogía de la alteridad* como nuevo referente para el estudio de la formación moral, conserva especiales correspondencias con la pretensión que aquí se aborda. En primer lugar, 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 sustenten, 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 se encuentran en los grupos de ética de la educación que se han ido consolidando en la comunidad académica española contemporánea. Aquí se resaltan 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, algunos autores de centros de educación superior de Brasil, tratan de establecer relaciones con temas

específicos afines a sociedad del conocimiento y ciudadanía, entre otros, estableciendo, una vez más, el sistema de interrelaciones entre ética y política<sup>16</sup>.

Finalmente, se encuentra una conexión entre alteridad e instrumentación metodológica en la investigación social. Ello es posible porque la aproximación al individuo concreto implica conocer su historia particular. Por eso la actividad investigativa de pensar la alteridad, esto es, las múltiples maneras de *ser-otro*, se opera a partir de la preservación de historias. En efecto, “el método biográfico en la tradición de historias de vida está focalizado en las experiencias personales” (Sautu, 2004: 23).

Aquí se hallan, por ejemplo, las recientes investigaciones de Kathleen G. Roberts (*Duquesne University*) sobre alteridad y narrativa en el marco de la enseñanza de comunicación intercultural. Bajo la premisa de que la narrativa no sólo es contada sino actuada, se exploran historias de alteridad durante un periodo de tiempo dado, partiendo de que la alteridad tiene implicaciones para la negociación de identidades culturales y, por lo mismo, implicaciones éticas. Se establece, pues, una relación con la consideración filosófica sobre el *otro* y la aproximación a su historia: “Para Levinas, el Otro llama al Yo a la existencia, pero también a una relación de responsabilidad. Comunicación y diálogo son cruciales para el manejo exitoso de la alteridad” (Roberts, 2007: 5).

La estrategia metodológica que recupera historias de vida y relatos orales en la investigación sobre la complejidad de *ser-otro*, puede aparecer, también, en ciertos análisis inscritos como “estudios poscoloniales”. Por su parte, la práctica de la investigación educativa, aunque no es contundente en el ámbito de los estudios biográficos –según se mostrará más adelante al plantear el estado de la cuestión en este campo – también recogerá esta preocupación por el acercamiento a la

---

<sup>16</sup> La relación ética-política tiene un prolijo antecedente en el pensamiento filosófico. Por citar solo un exponente puede verse Aranguren, J. (1996). *Ética y política*. Sin embargo, el referente de los grupos brasileños no es sólo una ampliación de las densas posturas al respecto sino que incorporan decisivamente el asunto educativo como inherente a estas discusiones.



vida concreta de los sujetos, según sus intereses específicos de indagación en esta área.

<b>SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE ALTERIDAD</b>		
<b>Hacia un Marco específico de afinidades epistémicas</b>		
<b>Articulación</b>	<b>Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación</b>	<b>Planteamiento</b>
Alteridad y ética de los procesos educativos	Pedagogía de la Alteridad. Pedro Ortega Ruiz. Universidad de Murcia.	La educación moral como pedagogía de la alteridad. La relación educador-educando se funda en la acogida y la responsabilidad, plataforma de una adecuada educación en valores morales.
Alteridad, perspectiva ética de la educación y memoria	Educación como acontecimiento ético. Fernando Bárcena/Joan-Carles Melich. Universidad Complutense de Madrid. Educación para la emancipación. T. Adorno.	Educación desde la mirada de la <i>víctima</i> y la constitución de una conciencia reflexiva.
Alteridad y compromiso social	Red de investigación española “La filosofía después del holocausto”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Red brasileña de alteridad y participación social: Iose Celio Freire, Carlos Skliar, Iose Albuquerque-Miranda.	Afirmación de la alteridad como escenario de prácticas éticas.  La relación con el <i>otro</i> constituye la subjetividad.
El relato como recuperación metodológica de experiencias específicas de alteridad	Kathleen G. Roberts. Department of communication. Duquesne University.  Redes de Historia Oral, Historias de vida y Método Biográfico v.gr. International Oral History Association (IOHA).	La recuperación de la historia particular del sujeto es posible por la mediación narrativa propia del relato

Tabla 2. Saberes sobre alteridad. Marco específico de afinidades epistémicas.

### **1.7.5. Saberes sobre Educación en Derechos Humanos: Hacia un marco general de conocimiento**

Por su parte, la Educación en Derechos Humanos merece mención especial. Cada vez es más amplio el espectro no sólo de investigaciones propiamente dichas sino de experiencias escolares que procuran llevar sus grandes lineamientos a la realidad de las instituciones y a la práctica social.

En los trabajos sobre la Educación en Derechos Humanos encontramos dos tendencias bien consolidadas. Por una parte, los análisis 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 constituyan una investigación como tal sino informes de intervención o de diagnóstico, se han generado allí importantes herramientas teórico-conceptuales que coadyuvan a fortalecer los fundamentos de la Educación en Derechos Humanos. En esta parte 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 en la forma de declaraciones, informes, planes de acción, propuestas, estrategias de gestión pública, etc.

En este 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 política – en torno a las discusiones actuales sobre el tema en consideración, es preciso mencionar también, en sus etapas iniciales, aun 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 una parte importante del derecho fundamental a la educación y podría convertirse en un “derecho humano” en sí mismo. En esta postura, la Educación en Derechos Humanos reclama el conocimiento de los derechos y las libertades como herramienta fundamental para garantizar el respeto a los derechos de todos.

El otro grupo de investigaciones tiene que ver fundamentalmente 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 han acentuado tres dimensiones. Primera, 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.

La segunda dimensión 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 estudios que, junto a las otras dimensiones pedagógicas aquí tipificadas, puede apreciarse 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<sup>17</sup> y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), de Santiago de Chile, en especial, con 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, trabaja justamente con educadores en torno a la construcción de escuelas equitativas que preparen un mundo habitable en la democracia y la paz duradera. Para ello, ESR orienta sus proyectos en torno a la reducción de desigualdades educativas, el favorecimiento 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, al tiempo que ayudan a reducir las 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

---

<sup>17</sup> Aquí se ha revisado el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, que llegó a su octava versión en diciembre de 2009, el cual fue definido como “Desarrollo de conocimientos específicos de Derechos Humanos en los libros de texto: 10 a 14 años. Un estudio en 19 países”.

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, 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 Educación en Derechos Humanos y, por último, apoyo de los respectivos programas de la UNESCO en el ámbito en cuestión.

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 que son utilizados para la Educación en Derechos Humanos, se destaca el apoyo a comunidades populares comprometidas en procesos contextualizados de reflexión y acción sobre derechos humanos.

La tercera dimensión de este componente pedagógico, son las investigaciones que *conectan la Educación en Derechos Humanos con los procesos de desarrollo socio-político*, que destacan la formación extendida al mayor número 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 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 bloque 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.

<b>SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS</b>		
<b>Hacia un Marco General de Conocimiento</b>		
<b>Tendencias dominantes</b>	<b>Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación</b>	<b>Características</b>
Línea política/jurídica. Las directrices del ordenamiento internacional en los sistemas educativos locales.	Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. UNESCO.	Estipular los ejes rectores de la Educación en Derechos Humanos
Línea pedagógica. El desarrollo de acciones de enseñanza y aprendizaje sobre los Derechos Humanos.	Human Rights Education Associates (HREA). Red mundial de apoyo enseñanza y difusión de los derechos humanos.  Human Rights Resource Center (University of Minnesota Human Rights Center). *Educators for social responsibility (ESR). *Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Centro de Recursos Educativos.	Realizar programas de Educación en Derechos Humanos tanto en los múltiples sistemas escolares y en la acción social. Estos programas suelen ser de intervención curricular, consultoría escolar y formación docente.
Línea acción social. La educación en derechos humanos relacionada con factores de consolidación democrática: la ciudadanía, la paz, la democracia, la participación popular, etc.	Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas. Perú.  Centro de Investigación y Educación Popular. CINEP, Colombia.  Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos. PROVEA.  X. Jares. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de A. Coruña.	La educación consolida la construcción de una sociedad democrática. Se extiende como procesos de educación para la paz.

Tabla 3. Saberes sobre Educación en Derechos Humanos. Marco General de Conocimiento.

### **1.7.6. Educación en Derechos Humanos. Vínculos hacia un marco específico de afinidades epistémicas**

Según la apuesta de la UNESCO por la Educación en Derechos Humanos, que recoge el propósito de múltiples asociaciones civiles que se inscriben en esa línea de pensamiento, la educación debe incluir dimensiones valorativas como la paz, la no-discriminación, la equidad, la no-violencia y el respeto por la dignidad humana. En este planteamiento, se aborda el alcance ético que se espera como fruto de una educación conectada con las necesidades sociales más apremiantes que, en la actualidad, involucran las dimensiones esenciales de la vida humana.

Esta investigación suscribe tal comprensión educativa desde el marco de las implicaciones éticas que contiene, pero, al mismo tiempo, considera que la formulación se mantiene en el establecimiento de fines deseables para la educación que requiere explicitar una mirada volcada hacia la praxis no sólo por la puesta en marcha de dispositivos colectivos sino, en primer lugar, por la responsabilidad ética individual.

Dentro del terreno de las acciones sobre Educación en Derechos Humanos, el ámbito de lo pedagógico propiamente dicho refleja los más destacados desarrollos. Sin embargo, aunque la postura ética está a la base de todo el movimiento de la Educación en Derechos Humanos, no se ha encontrado, en el interior de este movimiento, de modo consolidado y sistemático, una línea que investigue en sí misma la naturaleza ética de la Educación en Derechos Humanos.

En el estado del debate, la cuestión decisiva de los valores éticos y el afianzamiento de actitudes que respeten los derechos humanos se percibe aún como un *tema*, es decir, como un asunto que hace parte de los contenidos de enseñanza o, en el mejor de los casos, como una directriz exhortativa que se considera deseable para el mayor número de individuos.

Quizás la postura que guarda una relación más estrecha con el interés de estudio puede encontrarse en el Movimiento de los pueblos por el Aprendizaje de los

Derechos Humanos cuyos principios destacan la comprensión de los derechos humanos desde las luchas comunitarias y la educación que ayuda a definir la transformación social de contextos donde se expone la dignidad propia de cada ser humano.

Como es asumido en la racionalidad de esta investigación, 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, 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.

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*. Esta postura se acercaría más a la idea de pedagogía de la alteridad de Pedro Ortega, referida en el diagnóstico anterior sobre alteridad.

	<b>Saberes sobre alteridad</b>	<b>Saberes sobre Educación en Derechos Humanos</b>
<b>Acercamientos</b>	Definición de un sentido ético general en el marco de las grandes finalidades de la Educación en Derechos Humanos. Necesidad y expansión de una <i>conciencia ético-crítica</i> .	
<b>Ausencias y/p áreas no desarrolladas</b>	La dimensión ética en torno al <i>otro</i> como objeto específico de investigación y componente singular en el plano de la Educación en Derechos Humanos.	

Tabla 4. Encuentros entre saberes de fundamentación conceptual. Elementos para un marco específico de afinidades epistémicas.



Ahora bien, según se ilustró en la sección introductoria, para la conformación de este estado del conocimiento se atienden dos grandes bloques de saberes: los referidos de manera directa a la plataforma teórico-conceptual de la investigación (alteridad y Educación en Derechos Humanos,), cuya interrelación puede apreciarse en la tabla 4; y, por otro lado, las opciones metodológicas concernientes al proyecto, cuya interrelación podrá apreciarse en la tabla 6. De este modo, una vez desarrollado el primer apartado, se abordan a continuación los debates actuales correspondientes a la fenomenografía y la perspectiva biográfica en relación con el objeto de estudio.

#### **1.7.7. Saberes sobre fenomenografía: hacia un marco general de conocimiento**

Por lo que a la fenomenografía se refiere, es preciso señalar que se halla un limitado pero sólido acervo de investigaciones orientadas a “conocer las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea. Los fenomenógrafos investigan las formas cualitativamente diferentes con las que los sujetos experimentan o piensan sobre varios fenómenos” (Buendía et al., 1999: 255).

El enfoque ha estado especialmente relacionado con tendencias de psicología del aprendizaje que, incluso, han encontrado vinculaciones con la ya clásica postura piagetiana al entender las formas diferentes de ver la realidad en conexión con las etapas de desarrollo.

De igual manera, Buendía afirma que

Esta metodología resulta de interés, tanto desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje o de la psicología del desarrollo, ya que es un enfoque de investigación apropiado para responder a ciertas cuestiones sobre el pensamiento y el aprendizaje, como desde la sociología y la antropología, en tanto interesadas en comprender por qué determinadas

percepciones prevalecen más en una cultura que en otras (Buendía, 1999: 256).

Desde aquí se advierte que las tendencias sobresalientes de investigación fenomenográfica son de dos tipos: Las centradas en concepciones sobre asuntos relacionados con procesos de aprendizaje o de enseñanza (línea fundacional); y, por otra parte, las tendencias que analizan formas de comprensión sobre aspectos de diversa índole, cercanos a los motivos de la antropología cultural y otras ciencias sociales (línea emergente). Para esquematizarlo, en la tabla 5 se recogen algunas referencias de los múltiples estudios fenomenográficos que se han realizado en los últimos años.

El primer grupo, el de las concepciones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje, constituye el campo que se podría llamar *fenomenografía clásica*. Se trata de la línea fundadora del enfoque fenomenográfico en la investigación educativa, impulsada por Ference Marton e investigadores del Departamento de Educación de la Universidad de Gotemburgo (Suecia). Tanto por su carácter pionero dentro de las tradiciones de investigación educativa así como por su continuada consolidación, puede afirmarse que es la tendencia con desarrollos más sostenidos y extendidos por los integrantes del proyecto original y por la vinculación de otros proyectos académicos, especialmente, de Inglaterra y Australia.

De hecho, los avances más actuales y significativos se compendian en el proyecto "*Land of phenomenography. Crossroads*" construido por el grupo matriz de Gotemburgo, el cual mantiene su liderazgo en la producción y perfeccionamiento de este enfoque, alimentado por un número creciente de investigaciones. Aquí pueden encontrarse trabajos que van desde significaciones en torno a procesos de aprendizaje hasta la relación de la perspectiva fenomenográfica con otras tendencias psicopedagógicas contemporáneas como el constructivismo y sus variantes.

Otro gran bloque del estado actual del debate fenomenográfico se relaciona con las investigaciones, enfoques teóricos y posibilidades científicas presentadas en el “Simposio Internacional sobre Fenomenografía. Asuntos Actuales” (Canberra, Australia, 2002), auspiciado por la Universidad Nacional Australiana y el Centro para el Desarrollo de la Educación y Métodos Académicos, también ubicado en Australia. Las grandes directrices trabajadas en este evento recogen los principios y prácticas de la investigación fenomenográfica, aplicaciones de la fenomenografía en el aula de clase y combinación de la fenomenografía con otros enfoques de investigación.

De igual manera, la Asociación Europea para la Investigación sobre el Aprendizaje y la Instrucción (EARLI) ha venido desarrollando cada dos años su Conferencia Internacional que ha concentrado un número representativo de investigaciones fenomenográficas. Precisamente la Universidad de Gotemburgo fue sede de la octava conferencia en 1999 con un interés especial en los trabajos de Marton y su equipo.

Otro número más reducido de expertos, desde experiencias particulares de investigación, han aplicado la fenomenografía para estudios relacionados con el aprendizaje. Es el caso de los trabajos dirigidos por Pedro Sales Rosário del Instituto de Educación y Psicología de la Universidad de Minho (Portugal) y los trabajos sobre concepciones de clase escolar desde el pensamiento de sus actores (estudiantes y profesores) llevados a cabo en los posgrados en educación de la Universidad de la Salle y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia bajo la dirección de Alberto Pardo Novoa.

La segunda macro tendencia fenomenográfica es aquella que asume un uso no-conventional de su cuerpo teórico o metodológico para aplicarlo a intereses específicos de investigación que no aparecen necesariamente como tópico inherente a problemas sobre el aprendizaje. En este caso, la fenomenografía se toma como un enfoque de investigación empírica que favorece el análisis de

concepciones tanto de fenómenos educativos diversificados como de fenómenos relacionados con otros campos de estudio.

Es decir, en este ámbito de *fenomenografía emergente* se ubican los trabajos organizados como teoría o análisis de la variación (de concepciones) que, si bien pueden aludir un objeto de tipo educativo, no corresponden directamente a una investigación sobre cognición, desarrollo u otros factores asociados al aprendizaje. Así, por ejemplo, se encuentran estudios sobre cómo ciertas políticas educativas son experimentadas (T. Kelvin), o la tutoría por parte de profesores de ciencias (T. Koballa et alt.) o las concepciones de profesores sobre aprendizaje virtual (J. Zhao et alt.), entre otras.

Desde otros puntos de vista, se encuentra que la fenomenografía se refiere como un marco metodológico usado en la investigación educativa (L. Buendía et alt.; F. Ornek). Para este interés, la fenomenografía toma una orientación cualitativa relacional que permite describir aspectos claves de variación en la experiencia individual y colectiva de un fenómeno.

Finalmente, en este grupo de producciones propias de la fenomenografía emergente, se hallan los proyectos sobre concepciones cuyos temas de indagación se acercan a intereses de la antropología social, por ejemplo, el trabajo de conceptualizaciones sobre viviendas familiares (C. Golton), o las transformaciones intergeneracionales en la paternidad (L. Segurado). Se trata de investigaciones sociales que utilizan elementos de la fenomenografía como fundamento epistemológico para el curso de sus estudios que, a su vez, puede apoyarse en alguna de sus recientes prolongaciones como es la teoría de la variación. Esta tendencia expresa las primeras extensiones de la fenomenografía fuera de su movimiento temático original y, por lo mismo, se concibe como un área en construcción y constante desenvolvimiento.

SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE FENOMENOGRAFÍA		
Hacia un Marco General de Conocimiento		
Tendencias dominantes	Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación	Características
Línea fundadora aplicada a problemas relacionados con psicología del aprendizaje. Fenomenografía clásica.	Proyecto: <i>"Land of phenomenography. Crossroads"</i> Universidad de Gotemburgo.  Centro para el Desarrollo de la Educación y Métodos Académicos. Canberra, Aust.  Pedro Sales Rosário. Universidad de Minho (Portugal)	Uso teórico y metodológico propio de la fenomenografía clásica. Referido a problemas relacionados con procesos de aprendizaje.
Línea emergente aplicada a diversos problemas de Educación y ciencias sociales.	C. Golton L. Segurado (Universidad Lusíada, Escuela Superior de Educación 'Joao de Deus' Portugal)	Uso epistemológico no-convencional de los fundamentos fenomenográficos.

Tabla 5. Saberes sobre fenomenografía. Marco General de Conocimiento.

### 1.7.8. Fenomenografía *en relación*. Hacia un marco específico de afinidades epistémicas

Al contrastar el objeto de esta investigación con las vertientes de desarrollo que ofrece la fenomenografía, se encuentra que resulta útil al presente estudio en razón de los criterios para una plataforma epistemológica fundamentadora que sea específica a la pretensión de estudiar el contenido de la experiencia humana concreta en las relaciones de la trayectoria intelectual y vital.

Para llevar a cabo este ejercicio de construcción epistemológica, se parte, en primer lugar, de la tradición de la fenomenografía emergente. Esto es, no se pretende, por no corresponder a la naturaleza del estudio, entrar en la acuciosidad operativa que plantean las investigaciones inscritas en el plano clásico sobre cómo aprenden los estudiantes determinado fenómeno de su mundo circundante. De

hecho, no se está planteando un problema de investigación que pueda identificarse dentro de la psicología del desarrollo o del aprendizaje.

Por lo anterior, para el intento de establecer un marco específico de afinidades epistémicas, conviene, más bien, captar los elementos epistemológicos que pueden ser desentrañados del entramado investigativo de la fenomenografía y ofrecerlos a la opción metodológica de la perspectiva biográfica. Inscribir este esfuerzo en la tendencia emergente significa que, aunque se toman en cuenta las líneas maestras que constituyen la particularidad de la fenomenografía, se opta por un área que no ha sido desarrollada y que deviene inédita a la investigación educativa.

Para apreciar esquemáticamente las aproximaciones y ausencias específicas entre los saberes de fundamentación metodológica, podrá verse la tabla 6.

	<b>Saberes sobre fenomenografía</b>	<b>Saberes sobre investigación biográfica en educación</b>
<b>Acercamientos</b>	La comprensión de la experiencia y su incidencia en los modos de dirigir la acción. Puede notarse un posible acercamiento en la utilización de recursos biográficos para desarrollar y analizar procesos de aprendizaje.	
<b>Ausencias, áreas no desarrolladas</b>	Abordar de modo riguroso y sistemático el papel de la experiencia vivida así como el carácter histórico y social del pensamiento. Horizonte de comprensión del fenómeno humano o, mejor, el horizonte vital del individuo.	

Tabla 6. Encuentros entre saberes de fundamentación metodológica. Elementos para un marco específico de afinidades epistémicas.

### **1.7.9. Saberes sobre perspectiva biográfica: Hacia un marco general de conocimiento**

Hablar de biografía en el momento actual implica situarse en un cruce de caminos donde converge la literatura, la historia y la investigación social simultáneamente.

Por eso, es menester precisar que el referente de la investigación desde la perspectiva biográfica toma distancia de la deformada idea “posmoderna” de la satisfacción vacía en torno al consumo de historias. Dicho de otro modo, la referencia que incumbe a este estado del debate es la perspectiva biográfica asociada a los criterios del rigor y la epistemología propios de un ejercicio investigativo y no a la proclive proliferación de narraciones desarticuladas (cfr. Goodley, D. et al., 2004).

Como explica acertadamente R. Sautu, “la investigación biográfica consiste en el despliegue de sucesos de vida (cursos de vida) y experiencias (historias de vida) a lo largo del tiempo, articulados con el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales (familia, escuela, barrio y trabajo)” (2004: 22).

Así, pues, realizada esta precisión, se pueden identificar las tendencias dominantes que configuran un marco general de conocimiento en torno a la biografía. Un primer grupo son las *corrientes asociadas a la investigación social* que llevan a cabo una constitución metodológica con base en materiales biográficos. Es el caso, por ejemplo, de los trabajos realizados en el marco de la historia oral ordenado a la conformación de historias de vida o aún como biografías propiamente dichas.

La cuestión de las aplicaciones de la historia oral ha cobrado un renovado impulso especialmente dentro de las ciencias sociales interesadas por la documentación de la experiencia humana. Desde aquí, además de coadyuvar al propósito histórico de reconstrucción epocal, se abre la posibilidad de comprensiones creativas desde otras corrientes en auge como es el caso de la historia social y cultural.

Dentro del estado del conocimiento sobre historia oral, quizás el referente más sobresaliente por su extensión, densidad, sistematización y división temática, es la *International Oral History Association* (IOHA), que viene realizando bianualmente un encuentro internacional para poner en común las investigaciones en curso y

consolidar las redes extendidas ya en los cinco continentes. Entre sus líneas de investigación más destacadas se pueden mencionar las siguientes: memorias de violencia, guerra y totalitarismo; memorias de participación política; culturas emergentes; memorias de familia; migraciones; mundo del trabajo; género y memorias de identidad sexual; cuidado de la salud; ecología y desastres medioambientales; religión y tradiciones orales; organización y administración de la historia oral; metodología, enseñanza y *mass-media* en la historia oral.

La expresión epistémica y metodológica de la historia oral como estudio biográfico, se puede apreciar también en los trabajos del “*Center for Ageing and Biographical Studies*” de *Open University*. Junto a la Escuela de Salud y Bienestar Social (*School of Health and Social Welfare*), Joanna Bornat ha realizado investigaciones de historia oral y trayectorias de vida en las áreas relacionadas. Puede notarse, también, que en el conjunto de investigaciones de estudiantes de posgrado de la Facultad de Salud, se ha consolidado la concepción de los estudios biográficos como método de investigación cualitativa.

De igual manera es recurrente la línea de estudios de migración y/o experiencias socio-culturales emergentes que utilizan enfoques del método biográfico. Es el caso, por ejemplo, de la Academia para Estudios de Migración en Dinamarca (*Academy for Migration Studies in Denmark*) en *Danish University of Education*, siendo un exponente de tal tendencia el Profesor Feiwel Kupferberg.

El impacto existencial en procesos de migración y contextos de segregación es investigado junto a la relevancia de fuentes biográficas en cuestiones de riesgo social por el Instituto de Sociología de la Universidad de Viena. Se encuentra una línea específica dedicada a perspectivas biográficas sobre exclusión social, dirigida por Roswitha Breckner, actual presidenta del comité “Biografía y sociedad” de la *International Sociological Association* (ISA).

En este punto, es preciso hacer mención del trabajo editado por R. Solinger, M. Fox y K. Irani, “Contar historias para cambiar el mundo” (*Telling stories to change the world*), el cual recoge 23 informes de investigación acerca de las maneras



como activistas por la justicia social, artistas y líderes de diversos lugares del mundo, insisten en el poder que las historias tienen para generar esperanza y compromiso, dignidad personal y ciudadanía activa, al tiempo que afianza el orgullo de la identidad y la interdependencia de los vínculos humanos. De este modo, se refiere el uso de historias como una estrategia fundamental para generar reclamaciones de justicia social.

En el conjunto de tales investigaciones, grupos de personas crean narrativas que identifican obstáculos a la libertad, la salud, la seguridad, la dignidad y otras principales reclamaciones de la democracia moderna. En respuesta a esos obstáculos, los sujetos en sus grupos construyen relatos mediados por voces y visiones que implícita o explícitamente reclaman un mundo mejor.

Dando un paso más, debe señalarse, de manera especial, el uso de enfoques biográficos que hacen explícita la influencia de fenómenos de la vida socio-cultural en el ámbito educativo. Este plano comprende las investigaciones desde la sociología y, en general, las ciencias sociales, que utilizando la biografía han tenido impacto en cuestiones educativas de diversa índole.

Una expresión de esta corriente se aprecia en el Centro de Métodos en Ciencias Sociales, de la Universidad de Göttingen. Este organismo, dirigido por Gabriele Rosenthal, lleva a cabo estudios biográficos en torno a identidad étnica, programas juveniles de educación y diversos tópicos de análisis socio-cultural.

En línea similar se halla el Instituto de Sociología de la Universidad de Łódź (Polonia). Aquí se pueden mencionar los trabajos de Kaja Kaźmierska cuya investigación está basada en análisis de entrevistas biográfico-narrativas y problemas sobre identidad y/o memoria colectiva desde experiencias biográficas de Europa del Este en torno a la vivencia de la guerra. En este tipo de estudios resulta aclaratoria la gran pregunta de Annette Becker aplicada a su análisis sobre M. Halbwachs como intelectual entre guerras mundiales (1914-1945); esto es, *cómo la guerra encuentra a un personaje, cómo la vive y cómo la comprende*.

Así mismo, la referida Asociación Internacional de Sociología (ISA, por sus siglas en inglés) a través de su comité de investigación sobre *biografía y sociedad* analiza las relaciones entre vidas individuales, estructuras sociales y procesos históricos atendiendo la experiencia biográfica, no solo desde el campo de la sociología sino también desde otras consideraciones incluyendo análisis de tipo educativo.

Otra corriente de interés dentro de los estudios biográficos se basa en las relaciones entre trayectorias de vida personales y el “curso de vida” de las instituciones. Los investigadores Ulrike Nagel y Fritz Schütze, de *Otto-von-Guericke University of Magdeburg*, reportan estudios en este campo. Aquí se halla, además, el uso de métodos biográficos para estudiar el desarrollo de la identidad europea.

Se aprecia, pues, un grupo importante de corrientes que realizan un abordaje de la cuestión biográfica desde el pensamiento sociológico. Aquí se encuentra la idea del conocimiento que está siempre articulado biográficamente, como un planteamiento fundamental del llamado pensamiento idiosincrásico, ya sugerido en el marco de los estudios sociales al finalizar la década de los setenta.

El profesor Fritz Schütze (en su línea *analysis of process-structures of life-course*), ubicado en esta tradición sociológica, ha usado ejemplos de trayectorias biográficas o ‘procesos de cambio’ para mostrar cómo ciertas estructuras dominan las biografías por largos periodos y cómo la ciencia social y los investigadores de la educación pueden usar entrevistas narrativas para reconstruir acciones individuales en el marco de situaciones sociales. Estos conceptos biográficos también pueden ser aplicados a ambientes de aprendizaje. La biografía se implica en una estructura social dada (actualizada e interpretada por los individuos) y no en un simple recuento de hechos que ocurren por azar. La tesis de Schütze es que las narrativas que componen la propia experiencia de una persona no pueden ser analizadas de manera adecuada por la ciencia social a menos que sus componentes autobiográficos sean sistemáticamente tomados en cuenta.

Ahora bien, a nivel latinoamericano la IOHA hace presencia de manera especial en los proyectos de la Asociación Mexicana de Historia Oral y la Asociación Brasileña de Historia Oral, ésta última con una importante vinculación al ámbito de la pedagogía por el uso de historias de vida en la formación de maestros e historia de la educación.

En México, es posible identificar, además, otros desarrollos afines a las vertientes biográficas de la historia oral y las historias de vida. El Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, a través de su línea de investigación en Historia Oral, ha realizado publicaciones de biografías de personalidades a partir de temáticas específicas de análisis relacionadas con la política, la economía, el género, la vida cultural, entre otras. En el marco de las investigaciones históricas, son particularmente conocidos los estudios dirigidos por Eugenia Meyer y Alicia Olivera de Bonfil sin desmedro de otros destacados investigadores vinculados a la Asociación Mexicana de Historia Oral o a distintos centros de investigación social.

Se pueden apreciar, también, algunos desarrollos de la perspectiva biográfica en los trabajos de Roberto García Bonilla, en referencia a la elaboración de trayectorias de personajes vinculados al escenario político o artístico. Este autor se basa en la realización de entrevistas para construir la trayectoria de vida de cierto personaje conectado con elementos específicos de la vida social, política o cultural de México. Así, para referir un caso, en el estudio titulado “Visiones sonoras” las entrevistas con compositores, solistas y directores ofrece un panorama de la música en México a lo largo del siglo XX desde el testimonio y la participación vital de 42 celebridades en este ámbito.

En sentido análogo, pero con una orientación más centrada en el análisis de hechos históricos, el trabajo realizado por James W. Wilkie y Edna Monzón en torno a 17 líderes de la revolución mexicana en su etapa constructiva, muestra el curso de entrevistas de historia oral hacia la conformación de trayectorias de vida que entrelazan la experiencia personal de los personajes con la historia política de México en el siglo XX. Como análisis histórico de épocas o situaciones a partir del

punto de vista de los actores fundamentales que vivieron los acontecimientos, se encuentran también los trabajos de campo en México de Mary Kay Vaughan, de University of Maryland, USA, y, en general, su línea de procedimientos biográficos en investigaciones sobre historia de la educación.

Por cuanto se ha dicho hasta aquí, es interesante resaltar la convergencia del uso de fuentes orales con la construcción de historias de vida. Hoy día se puede notar cómo éstas últimas se han convertido en un enfoque metodológico extendido a una amplia variedad de indagaciones en distintas ciencias sociales. Ya Sautu ha comentado su utilización, especialmente, en sociología y antropología “con el propósito de reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí ‘yos’ individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones, en el contexto socio-histórico en que transcurren sus vidas” (2004: 21).

El mismo sentido relacional que integra individuo, agencias colectivas y sociedad en general, es manifestado por Mallimaci & Giménez “El investigador relaciona una vida individual/familiar con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, y analiza cómo ese mismo contexto influencia y es transformado por esa vida individual/familiar” (2006: 178). De ahí que la constitución de historias de vida, como expresión específica del método biográfico que vincula experiencia individual y realidad histórica, se estructure temáticamente en torno al objeto de estudio definido para cada investigación. De hecho, ante la densidad e inacabamiento que implican los estudios centrados en la existencia humana, una prioridad típica del método biográfico será la pertinencia de la selección.

Por otra parte, en un segundo gran bloque de tendencias para un marco general de conocimiento, la *perspectiva biográfica se ofrece como un movimiento innovador* que recoge elementos de la literatura y la historia en torno a la construcción panorámica de una vida considerada como ilustre ante determinadas condiciones de su época.

Las sub-clasificaciones en este apartado adquieren una dificultad mayor dado que, después de la recuperación del individuo como centro de interés para la investigación y el conocimiento de la historia, tras el ocultamiento al que fue sometido por el dominio estructuralista, existe hoy cierta prolijidad y dispersión tanto de las producciones biográficas como de sus derivaciones (autobiografías, memorias, novelas históricas, etc.).

Por ello, aquí sólo se enuncian las modalidades y trabajos afines con la nueva biografía moderna que resalta el interés por recrear la vida de un personaje y no solo referirla como “monumento” del pasado. En esa dinámica de hacer presente la singularidad frecuentemente escurridiza de un sujeto, el biógrafo combina, con mayor o menor acierto, elementos de tipo histórico, en el rigor por la búsqueda y sistematización de fuentes; y, de tipo literario, en la conformación de un relato capaz de revivir al personaje a partir de una estrategia narrativa original.

Desde Lytton Strachey con su biografía de la Reina Victoria hasta Oliner Todd frente a Albert Camus, la biografía moderna y, especialmente aquella de tradición francesa, es una particular tarea investigativa que amalgama arte, expresión y ciencia.

Sería interminable, además de estar fuera de la pretensión del estado del debate, la mención particular de autores con sus respectivos personajes de interés que han sido biografiados. Por eso, sólo con el interés de ilustrar la existencia de este tipo de estudios, se ofrece aquí un acercamiento al acervo biográfico para el caso mexicano del, ya mencionado, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

La línea dominante de estos trabajos es la exaltación de personajes, de proyección nacional o mundial, desde un punto de vista histórico (en algunos casos adopta la forma de *ensayo histórico-biográfico* o *ensayo biográfico*). Las biografías que aquí se encuentran podrían admitir una clasificación propedéutica: biografía del personaje prototípico mundial (Cristóbal Colón, por Luis Arranz; Che Guevara, por Alain Ammar; Wiston Churchill, por Sebastián Haffner; Calvino, por

Bernard Cottret); biografía del personaje de la intelectualidad (Theodor W. Adorno, por Detlev Claussen; Marc Bloch, por Olivier Dumoulin ); y, biografía del caudillo mexicano (tiempos de revolución, Hidalgo, Juárez, Villa y otros personajes mexicanos del siglo XIX).

Otra modalidad son las *entrevistas temáticas o reconstructivas de historias de vida* (como se indicó en los trabajos de R. García Bonilla). Éste sería el caso del estudio “Cien horas con Fidel, conversaciones con Ignacio Ramonet”. La indagación biográfica puede realizarse, además, como estudio seccionado por delimitación temporal (trama histórica). Una muestra de ello es el análisis sobre Antonio López de Santa Anna, en el periodo 1836 - 1855, realizado por Araceli Medina.

En general, para los hallazgos del Instituto Mora y para los demás que puedan ser ubicados en esta segunda gran tendencia de estudios biográficos, se pueden establecer tres grandes características sumarias: a) son estudios que desarrollan una visión descriptiva de la biografía que da cuenta de la vida y obra de un personaje; b) son estudios que ofrecen un tratamiento de tipo biográfico sobre cuestiones temáticas específicas; por ejemplo, entender una época particular o un fenómeno socio-cultural determinado desde el punto de vista de quien lo ha vivido; y, c) son trabajos que entrañan la posibilidad de estudiar todo tipo de personaje: los criterios de selección están en el arbitrio del biógrafo.

SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE PERSPECTIVA BIOGRÁFICA		
Hacia un Marco General de Conocimiento		
Tendencias dominantes	Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación	Características
Corrientes biográficas referidas a la investigación social	Historia Oral: <i>International Oral History Association</i> . En Latinoamérica: Asociación Mexicana de Historia Oral; Asociación Brasileña de Historia Oral. También: “ <i>Center for Ageing and Biographical Studies</i> ” Open University.  Historias de vida (temáticas). James Wilkie & Edna Monzón - Roberto García- Mary Kay Vaughan.	Materiales biográficos como recurso para la investigación social en diversidad de aplicaciones y referencias principalmente de tipo metodológico
Elaboración de biografías como género literario y/o recurso histórico	Amplia producción de trabajos biográficos. No suelen organizarse redes o grupos. Para el caso mexicano, existe un acervo biográfico importante recopilado por el Instituto Mora.  Fabienne Bradu, Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM	Elaboración de biografías de personajes como género literario y/o como reconstrucción histórica de un tiempo o circunstancia. Normalmente se desarrolla como biografías o autobiografías de personalidades.

Tabla 7. La perspectiva biográfica. Hacia un marco general de conocimiento

#### 1.7.10. Perspectiva biográfica en relación: Hacia un marco específico de afinidades epistémicas

Reconstruir la vida de un individuo, en algún ámbito de la experiencia humana y enriquecer el desarrollo de un tema tras abordarlo desde materiales inherentes a una trayectoria de vida, son caracterizaciones que configuran el horizonte de la investigación biográfica.

Desde ese horizonte, es viable establecer una relación de afinidad entre los avances realizados en este campo y el interés específico de esta investigación. De modo general, se debe destacar la contribución en torno a las fuentes utilizadas

por los distintos modos de investigación biográfica dentro de las ciencias sociales; esto es, la preparación, aplicación y seguimiento tanto de fuentes orales como de fuentes documentales.

Además, se identifican dos tendencias de interés concreto al presente estudio: los grupos emergentes de investigación biográfica en educación; y, por otra parte, la tradición de la biografía intelectual, que se concentra en la compleja relación pensamiento-vida de un personaje. Se recoge, aquí, la delimitación conceptual que interesa en torno a las concepciones de alteridad en la Educación en Derechos Humanos a partir de la trayectoria singular de un autor.

En las corrientes de investigación biográfica en educación sobresale la línea propuesta por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, investigadores de la Universidad de Granada (España). Estos autores han venido desarrollando investigaciones que integran el componente narrativo a las dimensiones constitutivas de la experiencia de vida de los sujetos. Entre los principales ámbitos de investigación se encuentran: metodología de investigación del currículum, métodos biográficos en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado, historia oral en historia de la educación, narrativas biográficas y fases en la vida profesional u organización como historia y narración (cfr. Bolívar, A. et al., 2001: 217ss.).

Por su parte, en *Open University*, otros investigadores como Prue Chamberlayne, han explorado el uso de enfoques biográficos en entrenamiento profesional y evaluación. Dentro de los recursos biográficos en educación y entrenamiento, se destaca el uso de historias de vida como herramienta metodológica ordenada al análisis de la identidad profesional de educadores (incluyendo aspectos como los motivos de elección de la carrera docente) o como posibilidad didáctica, por ejemplo, para el aprendizaje de la historia. De esta manera, en la tendencia que aplica los estudios biográficos a cuestiones educativas se cuentan también *recursos biográficos para desarrollar y analizar procesos de aprendizaje*.



Aquí se podrían inscribir algunas iniciativas de la historia de la educación que se han orientado a la escritura de reportes biográficos sobre personajes que desempeñaron un destacado papel educativo en la sociedad concreta que vivieron: Mary Bridges Adams, líder social en cuestiones de género en Australia o C. Patterson, consejero educativo. En el primer caso el acento está puesto en los destacamentos socio-culturales, mientras en el segundo, en el recuento cronológico cercano a la biografía panorámica.

De especial interés por su cercanía con la ubicación metodológica del presente estudio, es el grupo de investigación “Biografía y educación” de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Southampton (Inglaterra). Los investigadores Gill Clarke y Terry Martin, quienes lo dirigen, entienden lo educativo en sentido amplio y no solo reducido al plano de la educación formal al tiempo que se proponen ubicar el sentido de lo biográfico dentro de las directrices estudiadas dentro de las historias de vida, centrando su investigación en la *naturaleza y el significado de vidas de individuos*, o conjuntos de vidas entendidas dentro de su contexto social. Para ello, usan análisis narrativo y entienden la imaginación como recurso metodológico dentro de la investigación biográfica (aquí habría una acepción biográfica especial tendiente a la autoficción como estrategia narrativa para expresar el yo).

Desde aquí se ha conformado una importante Red que parte de los enfoques multi-disciplinarios en investigación sobre historias de vida y que involucra centros afines de Reino Unido: el *Centre for Life History* (University of Sussex), *Centre for Lifelong Learning* (Kent) y el *Centre for Narrative Research* (E. London). Esta Red organiza la Conferencia Internacional Anual “Biografía y Educación” en Southampton.

Otro grupo de investigaciones que expresan el acercamiento de la perspectiva biográfica a cuestiones educativas, es la línea de historias de vida para la formación de Gaston Pineau (Universidad de Tours) y el grupo de investigadores de la Universidad de Ginebra, como Jean Michel Baudouin y Pierre Dominicé. Las

aplicaciones del enfoque biográfico a procesos de formación de adultos tienen, además, una presencia importante en Brasil en círculos de investigación de la Universidad de São Paulo y la Universidad del Estado de Bahía.

En un segundo gran grupo se halla la tradición de la biografía intelectual. Mientras la utilización de enfoques biográficos desde vertientes sociales, como suele ocurrir con las historias de vida, tiende a referirse a muestras de poblaciones o grupos de estudio, la biografía intelectual se concentra en la vida y obra de un personaje. Se trata, entonces, de una variante de la biografía panorámica, donde prima la visión de totalidad aunque guiada por patrones de selección, que se realiza como estudio de caso único a partir de la representatividad de un individuo en algún escenario del mundo intelectual. La diferencia con otras formas de estudiar la existencia humana es contar con el requisito de la obra intelectual y las sinuosas relaciones entre la generación de ésta y la trayectoria vital.

En el desarrollo de la investigación biográfico-intelectual, es preciso resaltar los aportes de la tradición francesa, que se ha centrado en la restauración de la intelectualidad particularmente del siglo XX. Aquí se puede apreciar con nitidez la pretensión fundamental de la biografía intelectual al enriquecer la creación de un sistema de pensamiento desde la constitución existencial de un sujeto en medio de sus múltiples azares y determinaciones.

Dentro de la biografía intelectual se pueden destacar fundamentalmente dos estilos: por un lado, las trayectorias que enfatizan la unidad entre vida y pensamiento del autor, aunque sin excluir sus opacidades, y, por otro, aquellas que acentúan las fases de evolución intelectual del personaje y los medios más directamente relacionados con la producción de conocimiento.

Así, por ejemplo, las biografías intelectuales de Paul Ricoeur (Los sentidos de una vida) y Michel de Certeau (El caminante herido), realizadas como sendos trabajos de investigación por François Dosse, tienen preferencia por el primer estilo, el interés por dar concreción a los conceptos en la trama de la existencia.

En esta tendencia puede entenderse también el trabajo de Annie Cohen-Solal quien realizó “una imponente biografía de Sartre que cuestionaba, a lo largo de toda la trayectoria, la coherencia de la postura del intelectual comprometido con la Ciudad” (Dosse, 2007: 399). Es el sentido que compete a la biografía intelectual cuando trata la relación entre la actividad intelectual dominante del autor y sus compromisos políticos. Esta tensión se refleja, además, en la investigación de Victor Farias, titulada “Heidegger y el nazismo”, donde muestra el contraste entre el ilustre pensador de la filosofía contemporánea y sus afinidades, o más aún, simpatías, con el nacionalsocialismo. Ocurre igual con “Mircea Eliade, el prisionero de la historia”, donde Florin Turcanu expone la paradoja entre la militancia fascista del intelectual rumano y sus invaluable aportes para la renovación de una fenomenología de las religiones.

Las tensiones entre la obra producida y la existencia vivida parecen ser, entonces, una preocupación de la tradición biográfica francesa contemporánea. A este propósito, un asunto a considerar es que la coherencia, si se quiere, moral, del autor no viene antecedida necesariamente por la palabra escrita, pues, la producción intelectual, como todo escrito, está sometido a la ambigüedad de la representación, es acto segundo que, por ente, puede resultar falaz. De ahí que, la experiencia vivida se convierta en el patrón primario de legitimación ética. En sentido estricto no es que haya una ruptura de pensamiento frente a la obra sino una exótica unidad permanente de vida. La obra, desde esta mirada, sería una ficción circunstancial.

Por otra parte, es interesante anotar una precisión metodológica que Dosse refiere sobre el problema de las fuentes ante la imposibilidad de acceder a los archivos personales de sus biografiados. Mientras Paul Ricoeur no quiso verse involucrado en la elaboración de su propia biografía, De Certeau aparece *post-mortem* en el interés investigativo de su biógrafo. En la ausencia o limitación de documentos personales, se fortalece la constitución de fuentes orales, por ejemplo testimonios o narraciones paralelas, para apoyar la inmersión en la obra y trayectoria de cada autor. Dosse reporta que realizó 180 entrevistas para la investigación de Michel de

Certeau y 170 para Paul Ricoeur. Este ejercicio nos permite apreciar en la investigación biográfica el valor de recopilar el mayor número posible de testimonios de individuos que han tenido cercanía con el sujeto en cuestión. Es menester seguir los recursos necesarios para dar cuenta de cómo el sujeto construye su obra desde diversos modos, caminos y experiencias de apropiación.

Ahora bien, la biografía intelectual dentro de una estrategia de investigación, sea referida a las ciencias sociales en general o a la educación en particular, favorece la concentración en sujetos de estudios definidos que reducen la dispersión de la totalización pues, en sentido estricto, ninguna pesquisa biográfica puede dar cuenta total de la vida de un individuo.

Aquí debe mencionarse, finalmente, el estado de estudios biográficos sobre el autor de interés central para esta investigación. Sólo se encuentra un trabajo biográfico en curso sobre Rodolfo Stavenhagen que está siendo realizado por el historiador canadiense Mathieu d'Avignon, de la Universidad de Laval, para la "Série Entretiens". El centro temático de esta investigación se relaciona con la perspectiva del biografiado ante los pueblos autóctonos de México y las Américas en torno a su situación histórica y política actual. Los demás trabajos biográficos que se encuentran sobre Stavenhagen son breves semblanzas preparadas con motivo de homenajes, en especial, su nombramiento como profesor emérito de El Colegio de México en 2004 (cfr. anexo 4).

SABERES CONSTITUTIVOS SOBRE PERSPECTIVA BIOGRÁFICA		
Hacia un Marco específico de afinidades epistémicas		
Articulación	Algunas Escuelas/autores/Comunidades de Investigación	Planteamiento
Investigación biográfica en educación	Departamento de Educación. Universidad de Granada. A. Bolívar  <i>Open University. P. Chamberlayne.</i>  Escuela de Pedagogía. Universidad de Southampton. Red multi-disciplinaria de Inglaterra en Investigación biográfica y narrativa.	Diversas aplicaciones del enfoque biográfico son integradas a investigaciones pedagógicas como estrategias didácticas, narrativas biográficas, vida profesional y formación continua del profesorado, entre otras.
	Historias de vida para la formación. G. Pineau . Grupos de investigación de la Universidad de Ginebra, Universidad de São Paulo y Estado de Bahía (Brasil).	
Biografía intelectual	Tradición francesa contemporánea. F. Dosse.	Estudio de las condiciones existenciales de un sujeto en relación con la producción de su obra intelectual.
	Mathieu d'Avignon realiza una investigación biográfica de Rodolfo Stavenhagen sobre la situación histórica y política actual de los pueblos autóctonos de México y las Américas.	

Tabla 8. Perspectiva biográfica como marco específico de afinidades epistémicas.

### 1.7.11. Conclusiones al Estado del Debate

Una vez realizado este recorrido por el estado del conocimiento en torno a los ejes conceptuales y metodológicos constitutivos del objeto de estudio para la presente investigación, se pueden establecer algunas formulaciones a modo de conclusión parcial.

En primer lugar, insistir en el carácter aproximativo de esta presentación. No se ha pretendido, sabiendo la imposibilidad pragmática de tal empeño, dar cuenta de

manera absoluta de todas las producciones de conocimiento establecidas para cada campo. El estado del debate aquí esbozado ha intentado fundamentar un panorama suficiente pero necesariamente inacabado de las comunidades de pensamiento, redes, autores y producciones más significativas en los componentes inherentes a la investigación, según se pudo rastrear a partir de las perspectivas dominantes para cada caso.

En segundo lugar, al revisar las producciones de conocimiento, se han detectado las zonas de ausencia o debilidad que se relacionan directamente con la epistemología (dimensiones conceptuales y metodológicas) de la investigación. De esta manera, el presente estudio se inscribe en una tradición de conocimiento y se nutre de esas elaboraciones previas, como se ha sugerido en cada marco específico de afinidades epistémicas pero, al mismo tiempo, muestra la posibilidad de nuevas relaciones y desarrollos (Tabla 9). Así, se puede constatar que éste sería un caso de investigación emergente.

En efecto, tras las indagaciones llevadas a cabo para construir el presente estado del debate, es posible inferir que las comunidades de conocimiento, las redes de intervención y, en general, los proyectos que alimentan la perspectiva biográfica en el campo educativo, al igual que ocurre en los nuevos referentes de la fenomenografía, constituyen ámbitos en ascenso, aún no consolidados.

Por su parte, áreas como la alteridad y la Educación en Derechos Humanos que ilustran un desenvolvimiento temático más amplio, se entrelazan desde perspectivas inéditas ofreciendo un campo de estudio que viene a iluminar el objeto de investigación. Aquí, se constata, además, la inexistencia de estudios biográficos de Rodolfo Stavenhagen centrados en alguna faceta de su pensamiento educativo.

En suma, queda trazada la vía epistemológica para construir, desarrollar o consolidar un concepto o categoría pedagógica en un determinado ámbito de generación de conocimiento a partir de la constitución de una trayectoria intelectual o una trayectoria de vida. El soporte biográfico resulta necesario a la

investigación educativa para abordar la dimensión ética de la Educación en Derechos Humanos.

SABERES DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL	SABERES DE FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	
	SABERES SOBRE BIOGRAFÍA	SABERES SOBRE FENOMENOGRAFÍA
SABERES SOBRE ALTERIDAD	Pensar la alteridad en la escucha de historias y en el análisis de la relación narración-narrador. En ese sentido, algunos motivos de tendencias afines con la investigación biográfica, especialmente desde la historia oral, se acercan a experiencias periféricas de personas en diversos contextos.	Son muy escasas las aplicaciones creativas pioneras de la fenomenografía con cierta aproximación a cuestiones de la antropología cultural que podrían tomar en cuenta la alteridad. Zona de ausencia en torno a la perspectiva ética de la alteridad.
SABERES SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	Zona de ausencia. No se detectan producciones específicas en esta articulación.	Zona de ausencia. No se detectan producciones específicas en esta articulación.

Tabla 9. Marco específico de afinidades y relaciones epistémicas. Estado del Debate.

## SINOPSIS

El campo de problemas de las realizaciones efectivas de la Educación en Derechos Humanos se manifiesta en tres dimensiones, a saber: como tarea política, como acción pedagógica y como realización ética. En la presente investigación se resalta este último referente desde el punto de vista de la alteridad, considerando el problema del *otro* como eje constitutivo de la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen en tanto gestor de la Educación en Derechos Humanos.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos contribuyen a enriquecer las finalidades éticas de la educación al posibilitar los valores contenidos dentro de ellos en cada entorno por la implicación de existencias concretas ante alteridades socialmente vulnerables.

Desde el estado del debate que se ha presentado puede afirmarse que esta investigación recorre campos de conocimiento donde se detectan ausencias de fundamentación o desarrollo tanto en el ámbito conceptual/temático de la alteridad y la Educación en Derechos Humanos, como en el plano epistémico/metodológico de la fenomenografía y la perspectiva biográfica.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO**

BOLÍVAR, A. et alt. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BUENDÍA, L. et alt. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

CASSIN, R. (1998). *El problema de la realización efectiva de los derechos humanos en la sociedad universal*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2001). *Observación General No. 1: Propósitos de la Educación*. Naciones Unidas: Doc. HRI/GEN/1/Rev. 7 at 332.

DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.

FOUCAULT, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

FULLAT, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.



GIL, F. et alt. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.

GOODLEY, D. et alt. (2004). *Researching life stories. Method, theory and analysis in a biographical age*. London: RoutledgeFalmer.

HARVEY, D. (2004). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2008). *VII Informe Interamericano de Derechos Humanos*. San José: IIDH.

KUCURADI, I. (1998). "Sobre una condición sine qua non para una puesta en práctica efectiva de los derechos humanos". En: MAYOR, F. y DROIT, R-P. (comps). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Cincuenta ideas para su práctica*. México: Correo de la Unesco, 78-81.

KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós: Barcelona.

MALLIMACI, F. & GIMÉNEZ, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En: VASILACHIS, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 175-212.

MESTRE, J. (2007). *La necesidad de la Educación en Derechos Humanos*. Barcelona: UOC.

PÉREZ, A. (1998). "Una educación para la paz y la solidaridad". En: MAYOR, F. y DROIT, R-P. (comps). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Cincuenta ideas para su práctica*. México: Correo de la Unesco, 45-49.

ROBERTS, K.G. (2007). *Alterity and narrative: stories and the negotiation of Western Identities*. Albany: State University of New York Press.

SÁNCHEZ, R. & JIMENA, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.

TUVILLA, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

## **2. ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. REFERENTES TEÓRICOS**

El presente marco teórico-conceptual se centrará en los componentes fundamentales que nutren el objeto de estudio de la investigación, esto es, la cosmovisión específica de alteridad que aquí se adopta y, por otro lado, la manifestación de tal horizonte en la Educación en Derechos Humanos. Para cada uno de estos componentes se corresponde una delimitación conceptual que permite abordar cada vector dentro de la unidad epistémica debida y, en ella, un planteamiento de conceptos complementarios que se consideran importantes para un adecuado desarrollo de las categorías temáticas.

### **2.1. PERSPECTIVA ÉTICA DE LA ALTERIDAD**

La primera precisión teórica que aquí se trata es la concerniente a la categoría de alteridad. Dado que las cuestiones en torno al *otro* se han extendido ampliamente en las últimas décadas desde múltiples referencias teóricas, es fundamental esclarecer desde dónde se aborda esta consideración<sup>18</sup>.

Así, pues, en el marco de esta investigación, se asume la perspectiva ética de la alteridad a partir del pensamiento de Emmanuel Levinas. Se adopta dicha perspectiva ética en razón de la naturaleza misma del objeto de estudio y del problema que aquí se trata. También por el papel fundador de la filosofía (como ética o filosofía práctica) en el tratamiento de la alteridad, ámbito donde puede

---

<sup>18</sup> Como se presentó en el Estado del Debate, dentro el tratamiento teórico emergente de la alteridad, se pueden destacar, de manera especial, los desarrollos implementados por la antropología social y cultural, que se han extendido a escenarios específicos de indagación como los problemas derivados de las diferencias sociales y culturales dentro de la fundamentación, organización y gestión de un nuevo modelo de sociedad. Según fue ilustrado, en esta línea pueden apreciarse los trabajos de autores como Todorov, Bauman, Augé, Baudrillard, Guillaume, entre otros. No obstante, también existe una línea de desarrollo de tipo filosófico, con distintas ramificaciones, que resulta más afín a las pretensiones de este estudio. La ubicación de las categorías teóricas en este universo conceptual es lo que se tratará de desarrollar en el presente apartado.

percibirse una extensa genealogía<sup>19</sup>. Por su parte, ubicados en el terreno de la perspectiva ética de la alteridad, Emmanuel Levinas representa la instauración de un pensamiento original de referencia obligada sobre la cuestión del *otro*, de donde no sólo se han derivado aplicaciones actuales a diversos planos de la vida social como la educación, el derecho o el arte sino que ha impulsado la creación de otras posturas éticas sobre la alteridad ajustadas al devenir de situaciones y lugares<sup>20</sup>. De este modo, se encuentra un aporte original insoslayable para tratar las cuestiones que atañen al *otro* asumido como preocupación ética en cualquiera de las variantes que desde ahí pudieran ser consideradas.

Ahora bien, por cuanto ha sido comentado hasta aquí, no se pretende una exposición *in extenso* de la minuciosidad filosófica que caracteriza al autor y su vasto pensamiento ético constituido en el plano de la complejidad del Ser. Para ello se haría necesaria una prolija sustentación filosófica que permitiera entender la construcción del pensamiento levinasiano en el espectro de la filosofía contemporánea. Sin embargo, asumiendo el riesgo de una presentación simplista y fragmentaria, se opta por señalar los sentidos más representativos de su visión ética de alteridad, los cuales resultan pertinentes a la exposición teórica referencial que interesa sobre el tema.

### **2.1.1. Presupuestos filosóficos**

Hecha la anterior delimitación, conviene realizar una breve presentación del autor en referencia y de su línea filosófica, que permita entender mejor su pensamiento en el tema que se aborda.

Emmanuel Levinas (1906-1995) es un pensador lituano-francés cuyo planteamiento ético es considerado una de las principales contribuciones

---

<sup>19</sup> Para este fin, se destaca de modo particular el trabajo de Laín Entralgo, el cual recoge las diversas sistematizaciones que se han realizado sobre el *otro* como tema de la historia de la filosofía. cfr. Laín, P. (1983).

<sup>20</sup> En el marco de la posibilidad de una filosofía latinoamericana, por ejemplo, vale la pena resaltar, el trabajo de Enrique Dussel en la constitución de una ética de la liberación configurada políticamente.

filosóficas del siglo XX. Su obra se articula en torno a dos grandes elementos: una elaborada construcción filosófica contra la ontología hegemónica en la tradición occidental y una sistematización de su nutrida experiencia judía por la cual se halla ineludiblemente influenciado<sup>21</sup>. En esta doble vertiente, se instala el polo de tensiones que rodea la propuesta del autor, dado el carácter de ruptura que implica su pensamiento.

Para entender mejor cuánto significó el problema ético de la negación de lo humano dentro de la *analítica existencialista* de Levinas<sup>22</sup>, conviene trazar su panorama de construcción filosófica. 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

---

<sup>21</sup> El reciente trabajo biográfico de Salomón Malka (2006) unido a un gran número de comentaristas, destacan que la constitución de la propuesta ética de Levinas es impactada por la cercanía de la barbarie antisemita de la Segunda Guerra Mundial en la cual actúa como intérprete militar en el campo de prisioneros de Falling-Postel durante cinco años de cautividad (1940-1945), viviendo el exterminio de su familia en la Lituania natal y el confinamiento de Raïssa y Simone, su esposa e hija respectivamente.

<sup>22</sup> 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.

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.

En efecto, no se trata sólo de construir un sentido para la praxis al modo de una iluminación anticipatoria, sino de emprender la acción, mejor aún, las acciones que presencian los derechos humanos como un tipo de valores morales que contienen resonancias políticas<sup>23</sup>. Para la ética surgida de esa racionalidad de no-apropiación<sup>24</sup>, no es posible desvertebrar la proyección práctica efectiva asociada a la acción moral que se contrapone a “la teoría abstracta y universal sobre la realidad (ontología)”; en síntesis, para el tratamiento de la alteridad es imprescindible la emergencia de “una ética situada más allá de la jurisdicción de la

---

<sup>23</sup> Aquí se puede entender la discusión en torno a la *ética contra la ética* tratada magistralmente por J. Derrida a partir de la deconstrucción del binarismo axiológico contenido en la ontología griega. Es posible sugerir el encuentro de su pensamiento con la propuesta de Levinas, según comenta Bello, al señalar que “la ética de Levinas apunta hacia el horizonte de la donación en la medida en que se aleja del horizonte de la apropiación, y que uno de sus cómplices más explícitos es, precisamente, Derrida que ha escrito diversos textos sobre el *don* y el *dar*, y ha terminado por sugerir una ética de la hospitalidad netamente diferenciada de las éticas de la inhospitalidad como pueda ser la que surge en torno al individualismo y las relaciones sociales que instaura: de exclusión, dominio, etc.” (2004: 86).

<sup>24</sup> “La diferencia entre el principio de apropiación y el de no-apropiación (de donación y de no-donación) es el punto de máxima divergencia entre Heidegger y su ontología, construida sobre la relación mítica, de ascendencia griega, entre el hombre y el Ser, y Levinas y su ética de raíz judía elaborada sobre la relación entre el hombre y el otro hombre” (Bello, 2004: 90).

‘teoría’ fundacional de la filosofía griega como metafísica u ontología” (Bello, 2004: 84 s.).

En esta plataforma filosófica la conciencia pierde la primacía acentuada por la filosofía moderna, de Descartes a Hegel. La filosofía moderna, heredera de una amplia tradición griega, tiene como punto de partida el *cogito* pues el acceso al yo se da por el pensamiento, no por la relación de alteridad. De hecho, el idealismo hegeliano, como particular expresión del *Mismo*, sostiene que lo real es el pensamiento: todo lo racional es real y todo lo real es racional. Heidegger, con cuya obra debate directamente Levinas, es singular exponente de dicha tradición que concede total primacía al Ser. En contrapartida, para el filósofo lituano, lo real no es el pensamiento como un ejercicio especulativo de la razón, existencialmente vacío y lógicamente formal, sino el *otro en cuanto otro* que saliendo al encuentro es capaz de *des-quiciar* el propio ser.

La gran disputa de Levinas como adversario de Heidegger se resume en el testimonio de Ricoeur aportado a S. Malka para el estudio biográfico del pensador lituano:

Era una ontología sin ética. Y el problema, para Levinas, estribaba en salir de la ontología y hacer de la ética la filosofía primera. Para ello, había que estar siempre dispuesto, diría yo, a deconstruir la pretensión hegemónica de la ontología heideggeriana (...). En el fondo, Heidegger es una filosofía que no era capaz de producir una ética. Hay una suerte de lugar vacío para el héroe. No habiendo producido, como Jaspers hizo, la medida ética y política de su propio pensamiento, subsiste un espacio del que ha desertado, el espacio ético-moral. (Malka, 2006: 163).

La fundamentación ética de la alteridad se instala, entonces, en una nueva racionalidad que se entiende en el itinerario de la historia intelectual que transita “de Atenas a Jerusalén”. Atenas, la representación clásica de la filosofía constituida en torno al Ser; Jerusalén, la experiencia vital marcada por el

encuentro y la donación ante el vulnerable, que Levinas expresa como el pobre, el extranjero, el huérfano y la viuda. Atenas, el Ser del ente; Jerusalén, el rostro.

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 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: 13s.).

En conclusión, evidenciar las dimensiones de relación con el *otro* y con la justicia de ahí derivada, en el marco del pensamiento ético, no puede ser efectuado desde el paradigma helenístico y su tradición fundada en el Ser. Por eso, la emergencia de la alteridad supone “desgarrar la interioridad subjetiva” y realizar el tránsito del *Mismo* al *Otro*<sup>25</sup> como exigencia para una ética de la responsabilidad, la acogida y la hospitalidad frente al *otro* concreto. Es el tema que se expone a continuación.

### **2.1.2. Nominalismo moral y alteridad. El *otro* concreto**

Según se acaba de ilustrar, Levinas propone una *ética de la ética* que genera un vasto campo de usos y problematizaciones<sup>26</sup>. Dentro de su metafísica de la

---

<sup>25</sup> Durante el desarrollo de este capítulo la referencia “Otro” (con mayúscula) se realiza sólo para marcar el contraste con su opuesto “Mismo” en el marco de la argumentación filosófica levinasiana. En todos los demás casos, se usa la versión con minúscula y alude siempre la realidad diferenciada que sustenta el concepto de alteridad dentro de los referentes teóricos que aquí se tratan.

<sup>26</sup> Como se refirió en la nota 6, se deben destacar las interpelaciones académicas que en este sentido desarrolló Jacques Derrida, otro gran pensador de la filosofía contemporánea. Una importante implicación que él descubre en la transposición ética levinasiana del *Mismo* al *Otro* puede hallarse aquí: “(...) no olvidemos que Levinas no quiere proponernos leyes o reglas morales, no quiere determinar *una* moral, sino la esencia de la relación ética en general. Pero en la medida en que esta determinación no se da como *teoría* de la Ética, se trata de una Ética de la Ética. En ese caso, es, quizás, grave que no pueda dar lugar a *una* ética determinada, a leyes determinadas, sin negarse y olvidarse a sí misma. Por otra parte, esta Ética de la Ética ¿está más allá de toda



alteridad se encuentra un planteamiento coyuntural en la doble determinación lógica del Ser, el Mismo y el Otro, y las relaciones establecidas entre ellos. El acento en alguno de los dos modos confiere una manera específica de entender y asumir la relación con el *otro*.

Desde aquí, en el pensamiento ético de Emmanuel Levinas, es posible identificar, sintéticamente, dos grandes maneras de entender al *otro*: como una realidad integrada al sujeto *esencialmente* (desde *el Mismo*) o, como una realidad integrada *existencialmente* (desde *el Otro*). Todo el proyecto levinasiano estará orientado a fundamentar la transposición ética del *Mismo* al *Otro*: “A contrapelo del primado ontológico, incuestionado a lo largo de 25 siglos de filosofía occidental – ‘de Jonia a Jena’, decía F. Rosenzweig–, la ética emerge como genuina *philosophia proté*, como afirmación incondicional del absoluto moral, invirtiendo la tradicional correlación de fuerzas entre ética y ontología, entre praxis y teoría” (Sucasas, 2004: 20).

La comprensión de la alteridad como filosofía primera, que *altera* al propio sujeto a partir de la relación con el próximo, expresa el primado absoluto de la ética sobre la ontología que reduce al *otro* a objeto de conocimiento. Para Levinas es fundamental trastornar la dominación del Yo-soberano, de la “autorreferencialidad del *cogito*” y de la lógica de la apropiación de ahí derivada, para descubrir al *otro* como existente. Es necesario, entonces, cuestionar la estructura de la totalidad fundada en el Ser, en el Mismo, para permitir que la interpelación del *otro* pueda convertirse en una nueva relación de apertura y responsabilidad hacia él.

Para ilustrar mejor las dos grandes maneras de conocer al *otro* a partir de las configuraciones del Ser (Mismo-Otro; apropiación/no-apropiación), se propone la

---

ley?, ¿no es una ley de las leyes? Coherencia que rompe la coherencia del discurso sostenido contra la coherencia. Concepto infinito, oculto en la protesta contra el concepto” (Derrida, 1989: 149s.).

distinción entre “alteridad cómplice” y “alteridad compasiva”<sup>27</sup>. Esta contraposición de acepciones se funda en la premisa dialéctica de que el pensamiento objetivante se ve desbordado por una experiencia olvidada de la cual vive (la del *otro*) esto es, como señala Pintor-Ramos en la introducción a “De otro modo que ser o más allá de la esencia”, una importante obra de Levinas, “el triunfo del Ser es el triunfo del señor único que quita a los esclavos su voz propia, pero que, paradójicamente, necesita de los esclavos para afirmarse como señor sobre ellos” (Levinas, 2003: 24).

La alteridad cómplice se relaciona con el concepto levinasiano de “alteridad del Yo” o “alteridad del Mismo”, donde el entendimiento de las realidades que *no-son-yo* devienen finalmente en modalidades reflejas o de autopromoción del sujeto: “La identificación del Mismo no es el vacío de una tautología, ni una oposición dialéctica a lo Otro, sino lo concreto del egoísmo” (Levinas, 1995: 62). La alteridad cómplice está marcada por el “egoísmo de la ontología” que hace del *otro* una representación para-sí diluyendo la profundidad existencial que corresponde a toda vida humana particular.

Así, la principal impugnación a la alteridad cómplice es hacer de la posibilidad de conocer al *otro* una auto-identificación, un *ensanchamiento* del sí-mismo como si fuera *otro* y ello a pesar de su irreductibilidad. Por eso, una conformación de las relaciones en el mundo a partir del *Mismo* convierte el problema del *Otro* en una pseudo-alteridad que se mantiene en la intención de dominio de la totalidad del Ser y evade el esfuerzo de la co-promoción *Mismo-Otro*.

Por ello, dado que el existente humano que interpela al Mismo se resiste a la tematización homogenizante, la alteridad cómplice, al fundarse en el primado

---

<sup>27</sup> Comentando a Levinas, P. Ortega explica que “la respuesta moral no es la ‘comprensión’, sino la ‘com-pasión’ (*cum-pati*), entendida como cuestión de ‘entrañas’, de sufrimiento compartido, de calidad humana, en definitiva, como cuestión moral” (2004: 21). En efecto, en convergencia con Marcel, Buber y la filosofía del diálogo, el Lituano entiende la acogida del *otro* como *tú*: “Aquí el Ser no es conciencia de sí, es relación con otro distinto de sí y despertar. Toda la importancia del *comer* y del *beber* de mi prójimo, más allá de la mistificadora filantropía, irrumpe en la serenidad de las categorías y las gobierna” (Levinas, 2008: 15).

ontológico del Ser, resulta insuficiente para comprender al *otro* en su singularidad y exotismo. Por cuanto el concepto es una rendición, el *otro* es resistente a la categoría. Por ello, como ha fundamentado Levinas, es posible y necesario acudir a la transformación de la ética a partir de un modo singular de conocer al *otro*: es el modo que aquí se denomina *alteridad compasiva*.

El *otro*, que hace parte de las periferias de la historia humana, no es un ser normalizado; es un ser desarraigado. En él, el concepto es una reducción de lo inobjetivable, una violenta tematización: “La tematización y la conceptualización, por otra parte inseparables, no son una relación de paz con el otro, sino supresión o posesión del otro” (Levinas, 1995: 70). Sucede, entonces, que ese Yo, ese Mismo, al salir de sí, es metafísica, experiencial y existencialmente capaz de constituirse e identificarse a partir del encuentro.

No es que la alteridad compasiva conduzca a la anulación del sujeto o al desconocimiento de sí, pues, “para que la alteridad se produzca *en el ser* hace falta un ‘pensamiento’ y un Yo (...). La alteridad sólo es posible a partir del Yo” (Levinas, 1995: 63). No es que el *Otro* anule al *Mismo* sino que lo *desestabiliza*, lo *des-quicia* ante la imposibilidad de ser reducido a una determinación inteligible del Ser, como un concepto universal.

El cuestionamiento aquí no está orientado a la supresión de los presupuestos metafísicos de la alteridad sino a la revisión de prevalencia de un pensamiento totalizante que actúa como apropiación y que en tal dominio reduce lo inasible del *otro-ser*.

Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro (...). Sobre él no puedo *poder*. Escapa a mi aprehensión en un aspecto esencial, aun si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar. Pero yo, que no pertenezco a un concepto común con el extranjero, soy como él, sin género. Somos el Mismo y el Otro. (Levinas, 1995: 63).

Así pues, la alteridad compasiva encuentra su soporte en las categorías levinasianas de *rostro* y *proximidad* que se integran en la “vuelta al ente” (ente humano, no *cósico*) de una filosofía de lo concreto que se resiste a la disolución del individuo en la generalidad del concepto o en el egoísmo del interés. Por eso, el desarrollo de la ética de la alteridad compasiva, desde el punto de vista levinasiano, se comprende desde el establecimiento de un *nominalismo moral*<sup>28</sup> necesario para asumir la extrañeza radical del *Otro* capaz de confrontar al *Mismo*.

Frente a las morales universalizantes que han dominado la reflexión occidental, amparadas en las lógicas del Ser, que confunden lo real con lo universal construyendo conceptualizaciones genéricas aplicables por igual a todos los casos, la propuesta de un nominalismo moral restablece lo particular constitutivo de cada especificidad personal y cultural<sup>29</sup>. En términos generales, esta pretensión del nominalismo moral se puede sintetizar en el aforismo de Nietzsche:

---

<sup>28</sup> Desde sus orígenes, el nominalismo fue un planteamiento filosófico formulado contra el universalismo de las esencias, siendo Guillermo de Ockham (1280/1288-1349) uno de sus máximos exponentes. El origen remoto del problema de los universales es de tipo lógico-metafísico y se debe al neoplatónico Porfirio al preguntarse si los universales (géneros, especies) subsisten como sustancias o no subsisten más que como meros conceptos de la mente. De ahí, medievales y modernos abordarán el tema, con distintas variaciones, hasta las indagaciones de la filosofía analítica. Una revisión especializada de este desarrollo puede verse en Beuchot (1981). En lo que respecta a la presente formulación teórica, la denominación de “nominalismo moral” se genera desde la racionalidad específica de la investigación.

<sup>29</sup> Algunas corrientes del pensamiento social contemporáneo han retomado la preocupación por el *otro* concreto “al tomar en consideración las consecuencias práctico-políticas de las críticas al moderno concepto de sujeto y a la política de la emancipación” (Birulés, 1996: 230). Un ejemplo de ello son las investigaciones de Seyla Benhabid y su propuesta del *espacio público heterogéneo*. Sobre el particular continúa comentando Birulés: “El hecho de introducir la noción del ‘otro concreto’ como complemento crítico a la del ‘otro generalizado’, le permite mostrar a los individuos no sólo como sujetos de derecho y, por tanto, iguales, sino también como diferentes en función de su singularidad o de su condición de miembros de una cultura o forma de vida. Con la idea del ‘otro concreto’ consigue evidenciar los límites ideológicos del discurso universalista y abrir una vía para repensar la concepción de la subjetividad moral” (1996: 231). Ciertamente desde el punto de vista político se puede entender que la universalidad integra las diferencias particulares, pero el planteamiento de Birulés debe apreciarse desde su carga de significado ético, es decir, que la universalidad no es una entificación masificante sin más sino una constitución de individualidades con historia.

“Verdadero quiere decir ‘adecuado a la existencia del hombre’ (2003: 28). Una lectura del nominalismo desde la ética de la alteridad instauro el sentido de una nueva subjetividad. Levinas, al comentar a Buber, instalado en el movimiento dialógico del pensamiento contemporáneo, plantea esta dinámica:

Una de las posiciones más interesantes de la filosofía de Buber consistirá en mostrar que la verdad no es un contenido y que las palabras no la resumen, que ella es por tanto más subjetiva que toda subjetividad, pero que esa extrema subjetividad, distinta de la subjetividad del sujeto idealista, constituye el acceso único a lo que es más “objetivo” que toda objetividad, a aquello que el sujeto nunca contiene, a lo que es totalmente otro (Levinas, 2008: 26).

Así, pues, la alteridad compasiva en el horizonte del nominalismo moral exige atender la existencia concreta de cada ser humano. Para Levinas “el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad... Que se pueda o no hacer algo concreto por el otro. Decir: heme aquí. Hacer algo por otro. Dar. Ser espíritu humano es eso” (2000: 81). De este modo, la ética como filosofía primera, al rebasar la formulación metafísica convencional, comprende al Ser desde el enraizamiento histórico de la experiencia vital en tanto horizonte capaz de conferir significado. Tal movimiento, supone la opción efectiva por el sujeto particular como nueva vía para la constitución del Mismo: una relación ética que, en lo sucesivo, se define por la justicia y la responsabilidad.

En este punto, Levinas supera el recurso exclusivo al método fenomenológico del análisis intencional en la búsqueda de lo concreto y apela a una importante tradición del pensamiento judío, enriquecida, además, por aportes del existencialismo contemporáneo, aunque disimulada por la fuerza de las éticas racionalistas y, en general, por las posturas derivadas del conceptualismo moderno. Se trata de una característica fundamental de lo que se ha llamado aquí *alteridad compasiva*: Las abstracciones metafísicas, en particular las relacionadas

con el plano ético, adquieren su significación en la vuelta al ente que retoma la vida singular de un ser humano.

En efecto, la ética de la responsabilidad definida desde el *otro* exige dar una respuesta moral, definida por la acogida y el compromiso, a las situaciones reales y concretas del existente:

No es, por tanto, una relación ética que se establece respecto de un deber absoluto fuera del tiempo y del espacio; ni es un *factum* de la razón pura práctica al margen de toda experiencia, como sostiene Kant, sino relación o respuesta deferente no al otro, sino del otro concreto, singular e histórico que siente, goza, padece y vive, aquí y ahora, como afirma Levinas. (Ortega, 2004: 10).

Esta consideración del nominalismo moral, que se manifiesta como alteridad compasiva, ya se puede apreciar en un clásico trabajo de Abraham Joshua Heschel, agudo intérprete de la *episteme* hebrea:

La humanidad comienza en el individuo, así como la historia nace con un acontecimiento singular (...). Aquí la humanidad no es concebida como una especie, un concepto abstracto, desprovisto de su realidad concreta, sino como un conjunto de individuos específicos; como una comunidad de personas más que como una multitud de seres no descritos (1964: 136).

También Miguel de Unamuno, desde otro plano referencial, ofrece una sugerente perspectiva de la alteridad en el mismo sentido que se está tratando:

(...) soy hombre, a ningún otro hombre estimo extraño. Porque el adjetivo *humanus* me es tan sospechoso como su sustantivo abstracto *humanitas*. Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el adjetivo sustantivado, sino el sustantivo concreto. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere, -sobre todo muere- el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano (2005: 96).

Por ello, la alteridad centrada en el *absolutamente otro*, la alteridad compasiva, está constituida a partir de la experiencia moral del cara-a-cara de los seres humanos que acaece en la socialidad (cfr. Levinas, 2000: 65s.). P. Ortega también lo apunta: “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” (2004: 10).

Una vez más se podrá apreciar aquí la definición del *otro* desde lo no-sintetizable pues “el ente en cuanto tal (y no como encarnación del Ser universal) no puede hallarse más que en una relación en la que se le invoca. El ente es el hombre, y sólo en cuanto prójimo es el hombre accesible, sólo en cuanto rostro” (Levinas, 2001: 20).

En el mismo sentido concerniente a la apuesta de un nominalismo moral, M. Tafalla ha contrastado el imperativo ético kantiano que se sostiene en la autonomía de la razón antes de toda experiencia, con el nuevo imperativo ético de Adorno que recupera la preocupación por la condición humana y el dolor que está a la base del sufrimiento. El planteamiento es particularmente sugerente para este interés de estudio:

Toda esa experiencia del mal acumulada nos ha llevado a comprender cuánto conocemos el mal y qué poco sabemos del bien. Por eso no es posible derivar una ética desde el bien ideal, colgarla en el cielo de lo universal y esperar del individuo que camine mirando hacia arriba. *Lo que ha sucedido exige a la ética descender al nivel de lo individual.* Hay que comenzar a pensarla con el individuo, junto a él, desde sus experiencias cotidianas o excepcionales, desde su dolor. *Porque lo más urgente es no perder al individuo,* después de los proyectos totalitarios para hacerlo desaparecer. *Hay que construirla partiendo de experiencias concretas,* avanzando por negación a partir de cada vivencia del mal y del dolor, aprendiendo de las decisiones (Tafalla, 2003: 132).

El sujeto concreto que promulga el nominalismo moral es el sujeto que desvela su rostro, es aquel que puede ser encontrado como humano y que puede quebrantar el solipsismo de un ser aislado en su *Mismo*. De ahí que el *rostro*, resulte tan caro a la construcción ética levinasiana para la comprensión del *absolutamente otro*.

El rostro es la epifanía del Ser por la cual puede *percibirse* como humano. El filósofo lituano se opone, así, a la estructura ontológica tradicional: el rostro del *otro* no es una delegación fragmentaria del pensamiento innato, “algo” que pueda ser pensado, conocido o integrado desde los mecanismos propios de la razón. El *otro* no está preestablecido a la conciencia como mera entidad cognoscible sino que, experienciable, sale al encuentro y reclama.

En esta expresión del ser singularmente humano se muestra la paradoja de la exigencia y la vulnerabilidad, que podría llamarse “la paradoja del rostro”:

El rostro es lo que nos prohíbe matar (...). El ‘no matarás’ es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto que “primera persona”, soy aquel que se las ingenia para hallar los recursos que respondan a la llamada (Levinas, 2000: 72. 75).

Pero aparece también la paradoja del rostro como ser singular que remite a una condición de humanidad compartida. Por supuesto que el principio constitutivo del rostro es la indelegable individuación que impide la tentadora reducción del *otro* a ser “masa”. El rostro no es la explicitación de uno más entre muchos otros cuyo sentido depende de otra cosa, de un referente ajeno, como una mirada objetivadora o una formulación discursiva proposicional. El rostro es de un sujeto único sustentado en su radicalidad; su reconocimiento no depende de las representaciones que puedan ser hechas sobre él.



No obstante, la relación generativa del rostro no es exclusivamente diádica. Existe un “tercero responsable” que anuncia la coexistencia de rostros: “La relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro; de ahí, la justicia [que] debe estar siempre controlada por la relación interpersonal inicial” (Levinas, 2000: 75). Por ello, la justicia tampoco es una abstracción sino la *posibilidad política* gestada en el interior de una experiencia ética<sup>30</sup>.

Dado el carácter de irrecusabilidad que provoca el rostro, cualquier discurso sobre el *otro* en el plano de la realización de la existencia se torna moralmente obligante. En este caso, por cuanto se suscita una mediación conceptual intencionada, no basta la concesión del imperativo ético general (la imposibilidad moral del homicidio y la convocatoria de la justicia) común a todos los hombres. Quien diserta sobre el *otro* compromete su efectuación existencial por su causa real, la del rostro, la del sujeto particular y concreto; no hacerlo sería una burda rendición teórica del *Otro* al colmo del *Mismo*.

La reclamación del rostro y la exigencia de justicia confluyen en un nuevo elemento de la compleja orquestación ética levinasiana: la proximidad del individuo concreto como responsabilidad preferencial por el vulnerable. En efecto, la inmediatez entre el rostro y el sujeto, que se suscita en el encuentro, expresa un dinamismo amparado en el desinterés de la bondad, que puede fracturar la *perseverancia de los seres en su Ser (conatus essendi)*, es decir, quebrantar la linealidad metafísica que entiende el orden de todas las realidades desde la conciencia.

---

<sup>30</sup> Siguiendo la idea levinasiana de que la epifanía del rostro como rostro, invoca la indelegabilidad de lo humano, P. Ortega enfatiza la relación entre pedagogía de la alteridad y compromiso político ofreciendo una pauta, por demás extensible a la Educación en Derechos Humanos: “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” (2004: 23).

En el planteamiento de Levinas, la ética es una relación proximal de responsabilidad infinita. La proximidad no es una cuestión de cercanía física. El *otro*, capaz de desestabilizar la auto-referencialidad del Ser, se aproxima indelegablemente al sujeto en la capacidad de respuesta que le despierta y que, en justicia, ha de darle. El modo propio de ser humano se define, entonces, por una relación ética de encuentro que se expresa como responsabilidad: “Bondad: virtud pueril; pero, en cuanto tal, caridad, misericordia y responsabilidad respecto de otro, posibilidad del sacrificio en el que irrumpe la humanidad del hombre, quebrantando la economía general de lo real y trascendiendo la perseverancia de los entes que se obstinan en su ser hacia un *estado* en el que los demás están antes de mí mismo” (Levinas, 2001: 246).

De este modo, la relación cara-a-cara, el descubrimiento radical del rostro, entraña un llamado irrecusable a la bondad y a la justicia que supone una nueva manera de *vivir al otro*, no como acaso sino como el “propio nacimiento de la *significación* más allá del *ser*”<sup>31</sup> (Levinas, 2003: 153). Ahora bien, justo aquí, en la idea del rostro concreto-próximo que ordena e interpela al sujeto haciéndolo responsable de él, se hace patente la fragilidad de la existencia y el imperativo de la justicia. Levinas, una vez más en clara conexión con sus raíces judías, recordará la especial significación de los prototípicos relatos éticos de la alteridad hebraica fundados en el rostro del *pobre*, el *huérfano*, la *viuda* y el *extranjero*, pues – usando el recurso retórico del oxímoron – su *escandaloso silencio*, pronunciado desde la periferia, trastorna ontológica y existencialmente la indiferencia del Yo soberano.

---

<sup>31</sup> La perspectiva ética de la alteridad propuesta por Levinas integra la tríada *rostro-proximidad-responsabilidad* con particular atención en su obra “De otro modo que ser o más allá de la esencia”, donde el mismo autor concluye: “La significación, el uno-para-el-otro, la relación con la alteridad, ha sido analizada en esta obra como proximidad; esta proximidad lo ha sido como responsabilidad respecto al otro y la responsabilidad con el otro lo ha sido como substitución. En su subjetividad, en su mismo porte de substancia separada, el sujeto se ha mostrado como expiación-por-el-otro, condición o incondición de rehén” (Levinas, 2003: 267).

La periferia, pues, de esta tétrada de inspiración hebrea consiste en que el *otro*, ...estando en el mundo, no posee la espesura de la mundanidad: no tiene, no puede, no es, o sea, el Otro no pertenece al mundo del Yo. En ese sentido, el pobre (sin recursos económicos), el huérfano (sin casa y sin abrigo), la viuda (sin marido ni amparo), el extranjero (sin patria donde vivir), no son abstracciones sin vida, sino alteridades concretas que con sus presencias colocan en cuestión el mundo del Mismo. Esos otros existen concretamente en el mundo, sin embargo, el mundo les parece indiferente y extraño, y por eso son extraños a los ojos del mundo. No entran en el registro del lucro, de la eficiencia, del desarrollo y de la productividad. Sin funcionalidad productiva en el mundo, son vistos como “marginales” e “inconvenientes”. Pero, el aspecto a ser resaltado en ese análisis es que, aún extraños e inconvenientes al mundo, los otros existen concretamente y nos convocan a la obligación y a la responsabilidad (Albuquerque, 2008: 100).

Por ello, el reconocimiento del rostro del *otro* y la responsabilidad insustituible que provoca, se funda, especialmente, en la debilidad, en el ser expuesto para la muerte, incomprensible como encuadramiento ontológico:

Desde la eternidad, un hombre responde de otro. De único a único. Me vea o no, ‘tiene que ver conmigo’; tengo que responder de él. Llamo rostro a aquello que en otro tiene que ver con el yo –le concierne– pues recuerda, tras la compostura que ofrece de sí mismo en su retrato, su abandono, su indefensión y su mortalidad, así como su apelación a mi antigua responsabilidad, como si fuera único en el mundo: el amado (Levinas, 2001: 275).

La perspectiva ética de la alteridad (compasiva), en el marco de una lectura nominalista, recoge los grandes principios del pensamiento de Levinas al establecer la relación con el *otro* en un vínculo que no es estrictamente ontológico, a pesar de la formulación realizada con lenguaje metafísico. De ahí la importancia de los referentes concretos de alteridad, los cuatro prototipos de la tradición

hebreo, gracias a los cuales se evidencia la imposibilidad de comprender la alteridad absoluta del *otro* dentro del esquema del *logos* griego, aún en el intento de una formulación filosófica (cfr. Sidekum, 2002: 148).

Aquí se puede apreciar la presentación que realiza L. Susin acentuando el dramático aparecer del *otro* en la periferia que invoca la compasión:

El pobre, el huérfano, la viuda y el extranjero que no son yo: no tienen alimentos, no tienen vestuario, no tienen habitación, ni puerta para separar la propia intimidad. Sin gozo del mundo y sin felicidad, con necesidades que no pueden satisfacer, están amenazados de muerte en la propia corporeidad y en la propia interioridad. El cuerpo desnudo – de desnudez real, que no es bella, impregnada de las necesidades no satisfechas – está volcado al frío y al hambre de modo irrecuperable. La interioridad está volcada a la vergüenza y al “estar-abandonado” sin proyectos y sin posibilidades. Huérfano, sin eros paterno, cortado de su pasado “personal”, sin elección y por eso sin bendición y sin unicidad, abandonado como un elemento indiferente del mundo. Viuda, sin poder ofrecer su intimidad a alguien, sin vientre futuro y sin futuro o acaso con el propio futuro – los hijos – condenado por la falta de economía y de pan: la viuda sería la imagen más real del proletario. Extranjero sin un lugar propio, sin una piedra donde reposar la cabeza, sin una patria a la cual integrarse, sin un paisaje familiar, sin la correlación yo-mundo, un errante en el mundo que no es el suyo, hombre del desierto (1984: 201).

Ahora bien, Levinas no pretende en ningún momento agotar la referencialidad del *otro* en los paradigmas hebraicos. La alusión recurrente a los modelos periféricos de significación ética del rostro tiene el propósito de acentuar la inconmensurabilidad de la respuesta moral ante un existente concreto irreductible a cualquier vía de elucubración eidética. El *Otro* de la tétrada hebrea, dado el carácter indelegable de su alteridad, no es inherente al mundo del *Mismo*. Implica movimiento del Ser. Se trata, en últimas, de una ética que da primacía al *otro*

como sujeto moral donde el rostro propone una nueva configuración del actuar humano<sup>32</sup>.

## **2.2. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (EDH)**

En esta segunda parte del capítulo dos se intentará relacionar la perspectiva ética de la alteridad, que se acaba de formular, con las directrices que constituyen la propuesta de la Educación en Derechos Humanos. Para ello, será necesario presentar, en un primer momento, un panorama contextual básico de la EDH que permita ubicar mejor, en el siguiente apartado, la configuración de sus finalidades así como los modos generales de su operativización o efectucción. Se debe señalar que el interés de apreciar la emergencia de la alteridad dentro de la EDH implica, al igual que en el planteamiento teórico hecho con la primera, una delimitación conceptual inferida precisamente del carácter ético que se ha venido desarrollando. Es el punto de vista que tratará de mostrarse en un tercer momento en torno a la posibilidad de la acción moral relativa al *otro* en el plano de la EDH.

### **2.2.1. Una visión aproximativa a la EDH**

La EDH ha cobrado una vigencia inusitada en el curso de los últimos años. Aunque no se pretende detallar su evolución histórica, que no ha sido lineal ni unívoca, sí es preciso identificar algunos elementos que, no sólo parecen mantenerse en los distintos momentos de su conformación, sino que han cobrado

---

<sup>32</sup> La fundamentación ética de la alteridad que formula el pensador lituano-francés, en confrontación con el proyecto de la Modernidad en lo concerniente a la apreciación del *otro*, tiene especial resonancia en diversos ámbitos de aplicación. Un ejemplo son los estudios sobre literatura y formación de J. Larrosa donde procura orientar el curso de la acción humana hacia “una experiencia de la lectura que no nos haga más fuertes sino más vulnerables, que no nos haga más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos (...). No un viaje hacia nosotros mismos, sino un viaje que lleva siempre a otra parte, fuera de nosotros mismos y también fuera de cualquier lugar. Un viaje como un ‘devenir extranjero aparte de los lugares y de los trayectos generalmente conocidos con el nombre de realidad’ (J. Ranciere), y como un devenir extranjeros a nosotros mismos. Un viaje que no conduce al saber, ni al poder, ni a la autonomía, sino que posibilita encuentros que solicitan pensamientos siempre singulares y de ocasión, siempre inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido” (2003: 358s.).

nueva complejidad. Se trata fundamentalmente de dos movimientos relacionados, aunque no siempre integrados: por una parte, la progresiva *consolidación pedagógica* de la EDH y, por otra, el *afianzamiento de las políticas públicas educativas* que a ella se refieren.

En primer lugar, debe apuntarse que la progresiva consolidación de la EDH parte de la pregunta en torno al *para qué* educar hoy, fortalecida por la acción de los organismos internacionales (regionales y mundiales) que han sostenido por décadas dentro de sus agendas en Convenciones, Declaraciones y Recomendaciones, el tema del conocimiento, respeto y divulgación de los derechos humanos mediante ejercitaciones pedagógicas. Es el caso de los instrumentos jurídicos internacionales vertebrados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Por su parte, en el ámbito internacional-regional son representativos los impulsos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de Estados Americanos (OEA)<sup>33</sup>.

Se debe hacer notar que la insistencia de los Organismos Internacionales por una acción educativa que repercuta en un nuevo ordenamiento ético de la sociedad, está vinculado a las múltiples expresiones de vulnerabilidad de lo humano generadas por las grandes crisis políticas, económicas y sociales del siglo XX y comienzos del XXI, denunciadas en su lugar por las últimas versiones de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995 y Ginebra, 2000)<sup>34</sup>. La marcha hacia la humanización pone de manifiesto la idea de Ortega: “Educar, a

---

<sup>33</sup> Una presentación más detallada de estos planteamientos podrá apreciarse en el apartado 2.2.2.1. *Los Derechos humanos como fines de la educación en los referentes internacionales*.

<sup>34</sup> Desde el horizonte de la sociología se han realizado importantes contribuciones en este sentido destacando, entre otros, los trabajos sobre sociedad del riesgo global de Ulrich Beck y sobre la incertidumbre de los tiempos contemporáneos de Zygmunt Bauman. Hechos como la irrupción de la amenaza terrorista mundial, las secuelas de las guerras mundiales, la extensión de los genocidios, la depauperación creciente de poblaciones vulnerables, el agotamiento de los recursos medio-ambientales, entre otras manifestaciones, conforman el nuevo panorama histórico de las sociedades que plantea, a su vez, desafíos radicales a la educación.

la vez que es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, en una palabra, afirmación de la vida, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos” (2004: 23).

La Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001, nn. 5-7) ha presentado también el panorama de la realidad continental que impulsa una labor educativa como afirmación del ser humano. La marginalidad social, la creciente pauperización de los pueblos, la inequidad en los sistemas de desarrollo económico, la corrupción institucionalizada, la impunidad, la violencia endógena, entre otros, son los principales factores que muestran un precario avance en materia de derechos humanos como realidades incorporadas efectivamente a la vida de los pueblos latinoamericanos.

Justo en los escenarios de marginación y exclusión social que vive América Latina, se puede entender mejor el desafío de la pedagogía de la alteridad compartido por la EDH: “La pedagogía de la alteridad nos prohíbe seguir pensando y ‘educando’, en las circunstancias actuales, en las que millones de seres humanos se ven privados de libertad y son excluidos social y culturalmente, o perseguidos por pensar ‘de otra manera’, como si nada de esto tuviera que ver con la acción educativa” (Ortega, 2004: 23).

Se constituye, entonces, una preocupación vigilante por las políticas públicas relativas a la Educación en Derechos Humanos que sintonizan con los procesos históricos más acuciantes en torno a las grandes problemáticas del tiempo actual. Como lo señala la Declaración de México (2001, n. 14), se trata de impulsar una educación que atienda la memoria histórica para garantizar el “nunca más”<sup>35</sup>; es decir, el mismo imperativo moral anticipado ya por T. Adorno logra recoger la

---

<sup>35</sup> Al plantear la urgencia del “nunca más”, Adorno expone su alarmante presupuesto: “La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída” (1998: 79).

finalidad fundacional de una educación en la esfera de los derechos humanos para el contexto de América Latina.

Para Adorno “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” (1998: 79). En efecto, la génesis de la Educación en Derechos Humanos se sitúa en el imperativo ético de la posguerra, el “nunca más”, pero se replica en las situaciones específicas que exponen la vida humana como las descritas para el caso latinoamericano. Así, el imperativo ético que se plantea a la educación es que “el sufrimiento de los pueblos afligidos tiene que terminar” (Ray, 1994: 52).

La posibilidad de una educación moral a la luz de los derechos humanos no ha sido impulsada sólo por las organizaciones reconocidas a nivel mundial en esta causa. En los últimos años, se ha venido consolidando el rol de las organizaciones no gubernamentales en el plano de la protección y defensa de derechos humanos en poblaciones particularmente vulnerables como son los pueblos indígenas, las mujeres en situación de abandono, las minorías étnicas, sexuales, nacionales o religiosas. También se ha dado lugar a iniciativas institucionalizadas propias de la EDH<sup>36</sup>. Debe anotarse que el mismo proceso histórico contemporáneo de conformación de los derechos humanos en América Latina, entendido como lucha social antes que procedimiento jurídico o discusión filosófica, se teje a partir del trabajo popular por la dignidad humana que, casi siempre, no coincide con las políticas oficiales de los gobiernos. Desde aquí, puede hablarse de la función educadora de las asociaciones civiles e, incluso, de los movimientos eclesiales

---

<sup>36</sup> Algunos de los principales movimientos de Educación en Derechos Humanos han sido referidos en el “Estado del debate” del presente trabajo (1.7.5).



latinoamericanos que se ocuparon desde sus inicios por traducir el principio universal del derecho al caso particular de expoliación<sup>37</sup>.

Precisamente en este punto se aprecia el surgimiento de nuevos agentes de la EDH ubicados en una perspectiva que entiende la educación como responsabilidad social y participación pública que, en el caso latinoamericano, ha cumplido una responsabilidad capital en el establecimiento de las democracias formales contra los modos de represión política que dominaron el escenario continental en las décadas finales del siglo XX.

Por su parte, en lo referido al plano escolar propiamente dicho, se han derivado implicaciones en la transformación de los paradigmas educativos tradicionales. De hecho, la consolidación pedagógica de la EDH ha supuesto un lento proceso de revisión y seguimiento de los grandes principios que direccionan cualquier propuesta educativa en lo concerniente a nuevos métodos, ponderación de recursos, revisiones curriculares, etc. Aunque no existe una sola manera de fundamentar y poner en marcha la EDH en las escuelas, algunos han encontrado que este proceso de ajustamiento educativo puede ser articulado desde elementos de una pedagogía crítica (cfr. Conde, 2006: 148).

En este panorama, una primera caracterización se halla en el hecho de que la EDH no aparece ceñida con exclusividad al ámbito formal-escolarizado. En efecto, sus planteamientos son considerados tanto para la educación en el ejercicio de su función socio-política como para el sistema escolar establecido. Si bien la EDH debe estar presente en todas las instancias de la escuela, desde los niveles básicos hasta la educación superior, también ha de incursionar en la vida de las sociedades, ser inoculada en el cotidiano de cada comunidad organizada: en los movimientos sociales y populares, en las diversas organizaciones no

---

<sup>37</sup> Para un mayor desarrollo sobre el proceso de los derechos humanos en América Latina puede verse Sagastume (1997), Zalaquett (1996) y Zaffaroni (1989). Para el caso mexicano, además, Martínez Bullé (1998).

gubernamentales, en los clubes, iglesias, sindicatos, y principalmente en los medios de comunicación (cfr. Gorczewski & Tauchen, 2008: 73).

Ahora bien, dado que los agentes educativos de los derechos humanos se convierten en actores que intervienen en los diversos escenarios de la vida de los pueblos y comunidades, el progresivo desarrollo de la *razón crítica* constituye un modo central de participación que coadyuva tanto en la tarea transformativa de la escuela como en la acción educadora de la sociedad. Por ello es oportuno retomar el planteamiento de Adorno sobre el papel de la crítica dentro de la educación moral y el ejercicio de su función pública.

Para este autor, la educación que construye el clima moral del “nunca más” parte de la *consecución de una conciencia cabal* políticamente exigida (1998b: 95). Sin querer buscar la simple transmisión de conocimientos o una formación idealista de personas, Adorno se centra en la urgencia de procurar *conciencia de la realidad* a lo largo de la vida como fundamento para una adecuada comprensión de los fenómenos que afectan, desde su entraña misma, el desarrollo de la dignidad humana. Por eso Adorno suscribe la idea de Suchodolski en torno a la educación como *preparación para la superación constante de la alienación* (1998b: 99) que ha de entenderse no sólo en el plano de las dominaciones de tipo estructural sino de las subyugaciones del espíritu que encubren la posibilidad de la barbarie en las falacias de la ideología. En este orden de ideas se entiende la conexión de una perspectiva crítica de la pedagogía con la Educación en Derechos Humanos, cuya praxis ética parte de una conciencia interrogadora capaz de considerar el mayor número de aristas en el análisis de los acontecimientos del mundo donde se juega el curso de la existencia.

De esta manera, la relación de la EDH con la vertiente crítica de la pedagogía intenta responder a la necesaria articulación entre las implicaciones de una educación para el “nunca más” y la puesta en marcha de un modo particular de ser ciudadano en una sociedad que ampare la dignidad de los seres humanos. Por ello, no se entendería un diseño pedagógico de la EDH desde un modelo

transmisionista o tradicional de enseñanza o como sistema escolar renuente a los valores de la experiencia personal y comunitaria<sup>38</sup>.

En suma, tanto los elementos jurídico-políticos como pedagógicos de la EDH dan cuenta de su actualidad alimentada por la búsqueda ética de una convivencia humana que manifieste la primacía de la justicia y la reducción de la violencia para el mayor número de individuos. Se trata de un ideal de mundo que se fundamenta en una manera diferente de pensar y organizar la sociedad y la educación respecto a ella, es decir, en un modo de realización de los procesos pedagógicos que no sólo considera el conocimiento como herramienta de adaptación a la producción laboral en escenarios de mercado sino como dispositivo para la expansión de conciencia, el pensar crítico y el compromiso socialmente responsable.

Desde el punto de vista de estas formulaciones vale precisar, entonces, que la educación en la esfera de los derechos humanos se constituye por un “conjunto de programas y acciones para fortalecer una cultura de conocimiento y respeto de los Derechos Humanos en los distintos grupos de población” (cfr. Conde, 2006: 147). La EDH no es un mero mecanismo de ejercitación de las políticas públicas educativas ni un manifiesto del ordenamiento jurídico particular, pues ella también incorpora un ineludible componente pedagógico planeado en torno a una finalidad

---

<sup>38</sup> En este sentido se destaca el cuestionamiento de Larrosa: “En su búsqueda de la certeza, la ciencia moderna hace de la experiencia el método del conocimiento, la vía segura que conduce al saber. En su búsqueda del modelo del aprendizaje natural, la pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanentemente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos, se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un sujeto único y nuevo y cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano, o con el proceso evolutivo de un modelo psicológico igualmente abstracto, el hombre natural de Rousseau” (2003: 352). Posición similar es la de P. Ortega al plantear los necesarios ajustes escolares como demandas de la pedagogía de la alteridad: “Si se quiere realmente educar a las nuevas generaciones para hacer una ‘nueva sociedad’, es indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado. Se hace necesario repensar lo que estamos haciendo, revisar a fondo la formación inicial y continuada del profesorado y los contenidos que se imparten, y no quedarse sólo en un cambio cosmético de las metodologías de la enseñanza para que todo siga igual” (2004: 25s.).

ética estructurante, esto es, la transformación de las prácticas sociales que violan o niegan la condición humana, principalmente de los vulnerables. Así, pues, la EDH es incardinada, desde su planteamiento original, como dispositivo de formación ética.

## **2.2.2. La constitución de un *telos* ético en la EDH**

### *2.2.2.1. Los Derechos Humanos como fines de la educación en los referentes internacionales*

Los grandes organismos internacionales que propugnan por una “cultura de la paz”<sup>39</sup>, desde la Declaración Universal de las Naciones Unidas y la Conferencia General de la Unesco, han resaltado el papel protagónico de la educación en la comprensión internacional y la realización de los derechos humanos. En el mismo sentido apuntan los numerosos eventos y programas de ellos derivados, constantes en afianzar esta sensible inquietud social.

Plantear la cuestión de las finalidades direccionantes (*telos*) de la EDH es abordar su razón de ser e indagar por los motivos que han impulsado su propagación y consistencia dentro del andamiaje político internacional en el curso de las últimas décadas. La postura que aquí se sigue es que en la estructuración, explícita o tácita, de los macro-instrumentos internacionales de la EDH, tanto en el sistema de Naciones Unidas como en las referencias del sistema regional interamericano, existe – según se ha indicado– una notable preocupación ética, asunto que se

---

<sup>39</sup> Desde el Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la Cultura de Paz, Documento de UNESCO 154 EX/42 del 2 de abril de 1998, la “cultura de la paz” se define por 7 características, a saber: a) el respeto a la vida, a los seres humanos y todos los derechos humanos; b) el rechazo de la violencia en todas sus formas y el compromiso de prevenir los conflictos; c) el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; d) el reconocimiento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información; e) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre las naciones, entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y otros, y entre los individuos; f) la promoción de una sociedad solidaria que proteja los derechos de los débiles; y, g) el compromiso de una plena participación en el proceso de atender equitativamente las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente.

puede mostrar identificando los apartados específicos que dan cuenta de ello en los documentos más representativos.

El punto de partida, ciertamente, es la Declaración Universal que, en su artículo 26, inciso 2, recuerda que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En el mismo horizonte del entramado institucional de las Naciones Unidas se destaca un segundo instrumento, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), que en su numeral 29 define aquello que considera objeto de la educación: “La educación estimulará el desarrollo de la personalidad y las aptitudes teóricas y prácticas del niño/a inculcando el respeto a los derechos humanos y promoviendo el espíritu de paz, tolerancia y amistad entre los pueblos. La educación infundirá el respeto a la naturaleza y a la cultura propia y ajena”.

Por su parte, en un marco de conceptualización regional, el Protocolo adicional de la Convención Americana relativa a los derechos humanos, concernientes a los derechos económicos, sociales y culturales, Protocolo de San Salvador (1988), de la Organización de Estados Americanos (OEA), manifiesta en su artículo 13, inciso 2:

Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales,

étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

Años más tarde, el conjunto de Declaraciones y pronunciamientos en general, formulados en el contexto de diversas modalidades de foros de debate orientados al análisis y promoción de los derechos humanos ante los desafíos históricos que fue planteando el final del siglo XX y el comienzo del tercer milenio, se inscribirán en una línea de ratificación de los contenidos precedentes y continuarán alentando los empeños por construir una “cultura de la paz”.

Así lo indica, por ejemplo, la Declaración y Programa de Acción de Viena (n. 33), realizada en el contexto de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993<sup>40</sup>:

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción

---

<sup>40</sup> Este pronunciamiento recoge como antecedente inmediato la Declaración y Plan de Acción del Congreso Internacional sobre la Educación en Derechos Humanos y en Democracia, celebrado en Montreal en marzo de 1993. Precisamente en esta ocasión se explicitó la estrecha conexión entre derechos humanos y democracia, al establecer que los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional.

Por su parte, la reunión de los ministros de educación en la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en 1997, que da origen a la Declaración de Mérida, acentúa las implicaciones de la EDH como parte del proyecto extensivo del sistema político de la democracia. En su numeral 4 sostiene que,

Fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos requiere desde el Estado, políticas y acciones de orden social y económico que permitan a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Igualmente son necesarias políticas y acciones educativas, no sólo para la escuela, sino también para la sociedad en su conjunto: los medios de comunicación, la familia, los gremios empresariales, los profesionales, los líderes empresariales y los trabajadores.

Finalmente, la Declaración de México –ya referida– sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), remata el largo proceso de conceptualización hacia una línea latinoamericana propia de la EDH y se une a las recomendaciones de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y las Formas conexas de intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001).

De este modo, la Declaración de México (n. 26) recomienda a los Estados “privilegiar la educación en derechos humanos en los planes de acción y políticas nacionales contra la discriminación en todas sus formas, ya que la educación en derechos humanos es uno de los instrumentos para fortalecer la democracia y una cultura de paz frente a las amenazas del terrorismo en todas sus manifestaciones, el racismo, la xenofobia y la intolerancia”.

Los seis documentos referenciados (Declaración Universal, Convención sobre los derechos de la infancia, Protocolo de San Salvador, Declaración de Viena, Declaración de Mérida y Declaración de México) que pueden considerarse los textos sustantivos en la conformación de un corpus teórico de la EDH desde los lineamientos de las principales organizaciones mundiales, logran una apropiada síntesis en el Programa Mundial de la Educación en Derechos Humanos<sup>41</sup> (n. 3), que hace eco de estas formulaciones y planteamientos contruidos durante más de medio siglo. Las finalidades constitutivas de la EDH se pueden sintetizar en las siguientes:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho;
- e) Fomentar y mantener la paz;
- f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

De manera que, al observar la articulación de estos propósitos en su conjunto, se puede inferir que los fines de la EDH son de carácter ético-político pues, como se ha mostrado, integran la preservación de lo humano en los procesos democratizadores con el arquetipo de la transformación moral de la sociedad.

---

<sup>41</sup> Este Programa se constituye a instancias de la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos, que se presentó al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, para pedir a la Asamblea General que proclamara un Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, diseñado por etapas, aplicable desde 2005.



Esto implica, desde el paradigma democrático, la participación ciudadana activa y la capacidad de incidencia en lo público para contribuir a la construcción de una sociedad que proteja y viabilice los valores inherentes a los derechos humanos.

#### *2.2.2.2. Telos y realización: Itinerario de las efectuaciones*

Desde una postura nominalista (2.1.2), favorecer el cumplimiento de las finalidades de la Educación en Derechos Humanos es un asunto coyuntural que debe afrontar el tránsito de la enunciación categorial a la vivencia real y efectiva de tales derechos en cada colectivo, en cada historia, en cada situación particular. Aquí, en el hecho mismo del acercamiento factual de las teleologías, se expresa el problema de las efectuaciones.

Como puede inferirse de los referentes citados en el apartado anterior, la sola idea de constituir y consolidar una EDH expresa ya un interés por la efectuación de estos derechos. Sin embargo, la realización de las finalidades no ocurre por un proceso de generación espontánea en torno a la educación sino que se instrumentan a través de determinadas mediaciones.

Lo que se tratará de fundamentar ahora es que la mediación política y pedagógica, las más reconocidas y tratadas hasta ahora en el campo de la EDH, se han de comprender desde una particular efectuación medular de tipo ético-moral. En otras palabras, las principales mediaciones o efectuaciones de la EDH deben entenderse como mecanismos que buscan el cumplimiento de las grandes finalidades, ensambladas en una matricial efectuación, la de tipo ético. Esta imbricación sustantiva se inscribe en la necesidad de un cumplimiento real de los derechos humanos teniendo presente que su promoción desde el ámbito educativo no consiste en la mera transmisión de conocimientos sino en la incitación a comportamientos coherentes con un proyecto de sociedad plural, participativa y democrática.

Ya el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (n. 4) indicó que la EDH abarca tres componentes fundamentales: conocimientos y técnicas; valores, actitudes y comportamientos; y, adopción de medidas. De aquí que una realización práctica integral de los fines ético-políticos de la EDH supone una compleja integración de estrategias anudadas *sine qua non* en un cierto modo de vida caracterizado por los valores éticos anticipados en la formulación discursiva.

Pero antes de proseguir, es conveniente formular algunos comentarios complementarios a las referidas vías mediacionales. Desde el plano político, la característica básica para una implantación efectiva de los derechos humanos se asocia a la creación de condiciones propicias para su realización a partir del papel de los Estados. Esta responsabilidad estatal se lleva a cabo a través de la promulgación de políticas internas y de la puesta en marcha de un plan de acciones ajustadas a las demandas sociales y económicas conducentes a la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos y, desde ahí, a la asunción de un rol transformador en su territorio.

De esta manera, la política gubernamental pretende realizar los fines sustantivos de la EDH mediante la definición de mecanismos de garantías que protejan desde el Estado los derechos de los individuos y sus libertades fundamentales. Se podrá descubrir, entonces, una clara afinidad con la formulación de un Estado social de Derecho, inspirado en la filosofía de las luces y en el constitucionalismo moderno, expresión característica de la democracia occidental.

En efecto, este ejercicio de preparación de las políticas públicas para preservar el interés común de los individuos, por ejemplo en la incursión de los principios del sistema universal de las Naciones Unidas dentro del aparato constitucional y jurídico, da cuenta de un proceso encaminado a la consolidación del Estado de Derecho. En él, asuntos como la participación ciudadana y el afianzamiento de una cultura democrática se integran como parte de la aspiración política en la EDH.

Esta perspectiva lleva a identificar en los derechos humanos un cierto tipo de valores en los cuales se fundamenta la formación del sujeto de derechos. Por ello, en la efectución política, las principales categorías axiológicas de la EDH están marcadas por el carácter liberal originario de la teoría moderna sobre los derechos humanos. Teniendo en cuenta esta consideración, la democracia no es sólo un sistema de gobierno sino un paradigma político-valoral.

En tal orden de ideas se inscribe la promulgación de políticas educativas que pretenden señalar al sistema escolar cómo ha de llevar a cabo los principios democráticos del Estado favoreciendo una educación en la esfera de los derechos humanos. Así lo recoge la Declaración de Viena (n. 33) al afirmar que “la Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia”.

Así, el establecimiento de políticas públicas en torno a la concreción de los derechos humanos tiene una repercusión directa en el sistema escolar. El plano pedagógico se convierte entonces en plataforma de efectución de la EDH al considerar el desafío que plantea el desarrollo de metodologías y adaptaciones curriculares para cada grado y disciplina en todos los niveles de la educación.

En el planteamiento de la necesidad de un currículo pertinente a la EDH se descubre ya un interés de congruencia entre los contenidos que pretenden ser desarrollados y las modalidades de enseñanza. La referencia a la pedagogía crítica, mencionada en el apartado 2.1., como posibilitadora de las funciones sociales y políticas de la EDH, se complementa ahora con la práctica de didácticas activas. De hecho, como puede notarse en las acciones más sobresalientes en este plano (algunas de ellas mencionadas en el estado del debate), los principios de la *escuela nueva* son recuperados para construir diseños didácticos que promuevan la participación y el compromiso de las personas.

Esos elementos de la pedagogía para combinar experiencias reales y análisis temáticos es lo que autores como Conde (2006: 155), en sintonía con la UNESCO, llaman el “enfoque socioafectivo” de la EDH donde prevalece la idea de incorporar la vida cotidiana como recurso para la construcción de conocimiento. En el mismo sentido dicen Gorczewski & Tauchen comentando la posibilidad pedagógica de los derechos humanos: “Aprendemos y enseñamos más por vivencias que por enunciados, nos constituimos humanos o deshumanos a partir de las referencias y de las relaciones que experimentamos” (2008: 73).

También el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (n.8, inciso i) al plantear los objetos de las actividades educativas, ha insistido en este aspecto de la efectucción pedagógica: “Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que éstos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas”.

Por lo expuesto, se puede afirmar que la congruencia razonable fin-acto es el primer eslabón de la cadena de las efectuaciones de la EDH y que en ella se funda la implicación constitutiva de los sujetos. En este sentido, F. Bárcena (cfr. 2005: 20s.), propone la categoría de *discurso práctico* para explicar la posibilidad de aprender del saber de otro “práxicamente”, a través de los discursos contruidos en y desde la acción, los únicos que pueden mostrar y producir en un tercero, aquello que se expresa como ideal. Bajo el supuesto de que existe una realidad que sirve de legitimación de las proposiciones (Bárcena, 2005: 22), cabe entender que el discurso como teorización es acto segundo construido a partir de la práctica realizada y de la acción asumida.

El asunto es que si el complejo *telos* de la EDH no se resuelve en el nivel discursivo ni procedimental, tampoco puede darse lugar a la dualidad cognitivo-existencial. Este problema axiológico ha sido abordado desde diferentes intereses y líneas de análisis, de donde se retoman algunas intuiciones que pueden ser ilustrativas.

M. Beuchot, por ejemplo, comenta que quien “educa en derechos humanos forma virtudes que han de llevar a la práctica de las obligaciones de esos derechos, conducentes de los valores que suponen” (2005: 102). Pero esa “formación de virtudes” exige una insalvable superación de los dualismos morales pues, a pesar de las fragmentaciones del yo<sup>42</sup>, en el plano de la EDH “la dicotomía entre el discurso y la práctica es la negación de cualquier posibilidad educativa. Esto porque no se puede educar para el respeto a aquellos a quienes no respetamos; no se puede hablar de fraternidad a los que oprimimos; es hipocresía pregonar la participación a aquellos a quienes llamamos” (Gorczewski & Tauchen, 2008: 73).

En este sentido, la mirada lúcida de A. Schopenhauer, en su reacción al idealismo hegeliano, aporta también una útil reflexión: los actos del ser humano logran dar cuenta de su verdadero interés. Así lo recuerda uno de sus comentaristas: “Aunque podemos recrear nuestras motivaciones y decirnos a nosotros mismos que nuestros deseos apuntaban en otra dirección, en realidad el único notario de nuestras auténticas querencias es aquello que acabamos haciendo” (Rodríguez, 2003: 30).

De este modo, el *obrar*, y no el solo *decir* como yuxtaposición de proposiciones, es auténtica expresión del querer del sujeto, de la voluntad. En este caso, la concordancia del obrar moral no está dada por el binomio “*decir* – actuar” sino por el “*querer* – actuar”. La elaboración del “decir” se refiere a la “objetivación” de la vida tal como existe o, dicho de otro modo, la acción u obrar del hombre, que aporta los materiales de la consideración ética, es la que ofrece el contenido del concepto y no a la inversa. El conocimiento es un espejo del querer, de modo que en las acciones se contiene una “autoconsciente coherencia”. Éste será el tema que ocupará la atención del pensador alemán en el Libro IV de su obra cumbre,

---

<sup>42</sup> En la comprensión de la subjetividad, vista por Touraine, el proceso de constitución del yo no es lineal sino que debe entenderse desde multiplicidad de vinculaciones o tramas relacionales. Por ello, es posible la ocurrencia de fragmentaciones del yo (cfr. Touraine. & Khosrokhavar, 2002: 87-121).

“El mundo como voluntad y representación”, dedicado específicamente al conocimiento del significado ético de los modos de obrar del hombre<sup>43</sup>.

En suma, el complejo itinerario de las efectuaciones podría lograr una síntesis en esta formulación: No habrá cumplimiento de los fines de la EDH sin la orquestación de políticas públicas. Tampoco habrá cumplimiento sin la revisión de los sistemas escolares en el marco de comprensión que supone la EDH. Pero aún atendidas ambas esferas, no habrá plena realización sin el involucramiento existencial, y no solo operativo o instrumental, por parte de los agentes sociales, encabezados por quienes se asumen como promotores, defensores o divulgadores de los derechos humanos.

## **2.3. LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA ALTERIDAD EN LA EDH**

### **2.3.1. El resurgir ético de la alteridad en la educación**

La inquietud en torno al *para qué* de la educación ha sido una constante en los distintos esfuerzos de fundamentación pedagógica (cfr. Fullat, 1997). De hecho, la pregunta por el *para qué* exige explicitar los tipos de intencionalidades que evidencian la imposibilidad de una postura educativa neutral o aséptica. Definir

---

<sup>43</sup> Schopenhauer sugiere que si los hombres estuvieran en situación de volverse transparentes para consigo mismos se demandaría que su conocimiento marchase al unísono con su querer. Aquí se recoge la idea fundamental de la *afirmación de la voluntad de vivir*: “*La voluntad se afirma a sí misma* significa que, aun cuando a su objetivación, esto es, al mundo o a la vida, le sea dada clara y cabalmente su propia esencia como representación, este conocimiento no estorba en modo alguno su querer, sino que esta vida así conocida también es querida como tal por la voluntad, tal y como lo venía siendo sin el conocimiento en cuanto pulsión ciega, sólo que ahora lo es con conocimiento, de modo consciente y reflexivo. Lo contrario de ello, *la negación de la voluntad de vivir*, se muestra cuando aquel conocimiento pone término al querer, pues entonces los fenómenos individuales conocidos ya no actúa como *motivos* del querer, sino que el conocimiento global de la esencia del mundo, acrecentado por la comprensión de las *ideas*, ese conocimiento que refleja la voluntad, se convierte en un *aquietador* de dicha voluntad y hace que ésta se anule a sí misma”. Así, pues, afirmación y negación “emanan del *conocimiento*, mas no de un conocimiento abstracto sólo expresable en palabras, sino de un conocimiento vital que únicamente se deja expresar por los hechos y la conducta, al margen de los dogmas que ocupan a la razón como conocimiento abstracto” (Schopenhauer, 2003: 379-380).

una finalidad es delimitar un marco de operaciones; significa tomar partido por una manera específica de hacer las cosas; en suma, comunicar un “espíritu” en el curso de las acciones y en la generación de alternativas.

Se podría hablar, entonces, de la necesidad de una *vigilancia teleológica* que reflexione sobre los procesos de fundación y desenvolvimiento de los proyectos educativos en cualquier nivel o contexto. Ahora bien, esta conciencia de las finalidades permite notar que ellas se construyen como entramados dominantes, es decir, como opciones intencionales y preferentes de ciertos actores sociales de la educación. La variedad de estos entramados dominantes es lo que impide un conocimiento directo y total de la naturaleza misma de las finalidades, de modo que en ellas se contiene una modalidad explícita y otra oculta. Existen, pues, finalidades explícitas, documentadas, publicitadas y, más o menos, socialmente compartidas; pero también, existen finalidades ocultas, deudoras de intencionalidades ulteriores, donde normalmente recae el ojo agudo del vigilante teleológico.

En esta clarificación de los fines educativos es menester conservar la primacía de aquellos de naturaleza ética, en razón de las pretensiones fundantes de la pedagogía<sup>44</sup>. 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

---

<sup>44</sup> La responsabilidad ética de la educación frente al sistema social tiene una destacada tradición alimentada, especialmente, por el pensamiento filosófico y por las reflexiones humanistas de todos los tiempos. La educación y cualquiera de sus configuraciones escolares, tiene un compromiso con lo “humano de lo humano” que – se espera – ocupe el lugar de la primera finalidad (*proto-telos*). En esta línea, se puede destacar el señalamiento de Juan Amós Comenio, por su papel fundamental en los albores de la nueva pedagogía. En el capítulo XI de su “Didáctica Magna” titulado provocativamente “Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin” (n. 1), señala: “Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero *taller de hombres*; es decir, aquellas en las que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y lo oculto; en la que se dirijan las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes”.

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.

Desde la acentuación ética de la alteridad se encuentran algunos planteamientos recientes que rescatan su protagonismo en las definiciones y alcances de cualquier proyecto educativo. Así, por ejemplo, en referencia a la relación ética en la enseñanza, Pedro Ortega – que ya ha sido citado durante el desarrollo de este capítulo – propone una pedagogía de la alteridad cuyos principios centrales pueden ser pertinentes en este lugar de la fundamentación teórica. Para la *pedagogía de la alteridad*, la educación es ante todo un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con el *otro* concreto, un *hacerse cargo* de él.

De modo complementario se halla la filosofía de la educación de F. Bárcena<sup>45</sup> y de J. Albuquerque<sup>46</sup>, quienes se exponen a continuación por los acercamientos del pensamiento levinasiano a la consideración de cuestiones educativas, en concreto, la propuesta de la *educación como acontecimiento ético* a partir de la categoría de alteridad. En este plano, sus líneas de indagación aportan claridad a la elucidación teórica que interesa desarrollar.

F. Bárcena plantea la emergencia de una educación centrada en el reconocimiento del *otro*. Por eso, para este autor, la alteridad no es un fin más entre muchos que pueda considerar la educación, sino su misma condición de posibilidad. A partir de ahí, la opción por lo humano, pretensión educativa insoslayable, es el movimiento de una respuesta por encima de toda contemplación inercial de la exterioridad donde la resistencia a la barbarie es una forma de construir el presente con novedad.

---

<sup>45</sup> El planteamiento que se busca presentar aquí es abordado por Fernando Bárcena principalmente en dos obras: “La educación como acontecimiento ético. Narración, natalidad, hospitalidad”, escrita con J-C. Mélich; y, “La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz”.

<sup>46</sup> Se sigue aquí su trabajo “Ética de la alteridad y educación” presentado como tesis de doctorado en la Facultad de Educación de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. El énfasis se ha puesto en el capítulo cuatro.



Esta concepción de alteridad se configura por el vínculo de la narración, como recuperación de la memoria<sup>47</sup>, por la acción decidida a favor del *otro* (hospitalidad) y por la preservación de la condición humana ante la novedad (idea de natalidad inspirada en H. Arendt), frente al riesgo de la repetición de cualquier forma de holocausto.

Así, la alteridad como responsabilidad ética por el *otro*, punto de confluencia entre los autores referidos, tiene por criterio direccionante la memoria histórica que procura auscultar y rescatar las historias reales de quienes tienen una palabra fraguada en la confrontación de sus propias negaciones<sup>48</sup>.

La construcción de la memoria como insumo pedagógico de la alteridad tiene un posicionamiento peculiar. No pretende la enseñanza del horror *per se* aún con el innegociable propósito de resistirse a su repetición; tampoco intenta la generación de nuevas exclusiones o la consolidación de odios –históricos y no solo personales – pasados. Ante todo, la mirada razonable al pasado se alista en la búsqueda de la justicia al sufrimiento del *otro* que comienza por una *educación para el no-olvido*<sup>49</sup> y como afirmación de la posibilidad de la vida. Es la inquietud que certeramente traza Bárcena, teniendo en mente la prototípica devastación de Auschwitz:

Se trata de volver a pensar la educación desde el ángulo de una *cultura de la memoria*, desde una memoria que busca no tanto la venganza como la

---

<sup>47</sup> La relación epistemológica entre memoria y narración como parte del presente estudio biográfico se tratará en el siguiente capítulo (3.1). En este lugar, siguiendo a Bárcena, sólo se hace alusión a la memoria como parte del carácter ético de la alteridad.

<sup>48</sup> La propuesta de una *ética anamnética*, fundada en la justicia compasiva, como también será respaldado por Reyes Mate (2003), resalta que la negación del *otro* es perceptible desde la elaboración de un relato vinculante que sugiere, a su vez, una re-creación de la conducción moral de los individuos.

<sup>49</sup> La acepción de “no-olvido” es una especificidad de la etimología griega *a-letheia*, traducido normalmente como verdad. En este caso, desde la mitología griega, *Lethe* evoca uno de los ríos del Hades, el río del olvido. Así, verdad y memoria están particularmente relacionadas pues, como indica Adorno, “la necesidad de dejar hablar al dolor es la condición de toda verdad” (Citado por Tafalla, 2003: 141).

ejemplaridad aleccionadora de los testimonios de aquellos que, pese a haber sobrevivido al horror, no tuvieron más remedio que vivir con la ‘vergüenza’ de haberse salvado, de seguir viviendo en el lugar de aquellos que no lograron salir de aquel infierno (2001: 18).

El mismo principio aplica en el contexto de los propios holocaustos latinoamericanos, sostenidos en la tragedia de Sísifo como una realidad que parece condenada a una inacabable repetición. La perspectiva ética de la alteridad en educación se expresa aquí como el no-olvido de los dramas del Continente en el martirial proceso de su construcción histórica entre la sangre y la esperanza<sup>50</sup>.

La ética en el pensamiento educativo no se puede forjar sin la memoria, que comienza por su acepción clásica de conservación del pasado por el recuerdo; no hay alteridad en la educación si no se hace presente el testimonio de los sobrevivientes a la expoliación de la violencia. En tal sentido, no olvidar es un deber moral<sup>51</sup>. De ahí el planteamiento de Bárcena por una *ética de la atención a través de la memoria* donde la evocación presencializadora sea el primer paso para hacer justicia al sufrimiento del *otro*. Se trata de relacionar el pensamiento y la acción educativa con la propia historia, que comprende la “historia del dolor”, justamente cuando “hemos encerrado el dolor en datos, en hechos, en estadísticas, en cifras, en gráficos, en cuadros, en programas informatizados. Miramos el dolor como dato, pero no como experiencia” (Bárcena, 2001: 12).

Por eso, la memoria en torno a la historia del dolor también se inscribe en el horizonte del nominalismo moral. Tal como señala M. Tafalla,

---

<sup>50</sup> Una reflexión en este sentido se encuentra en el homenaje de Juan Hernández Pico (2010) a José Gerardi Conedera quien impulsó la recuperación de la memoria de los crímenes cometidos durante el conflicto armado interno de Guatemala y que fuera asesinado el 26 de abril de 1998. La cultura de la memoria expresa que “afrontar el rostro horrendo, profundamente doloroso y angustioso, del mal es una condición previa a poder vivir de esperanza y, por consiguiente, a organizar la esperanza” Hernández (2010: 630).

<sup>51</sup> Aquí se ubica, por ejemplo, E. Wiesel con su trabajo “*La noche*” y su elegía “Jamás olvidaré”. Ni la negación u olvido de la tragedia, como tampoco, el recuerdo sin horizonte realizan un papel reparador. Se ha de centrar una posición respecto al progreso, tan caro al proyecto racional moderno, que tenga en cuenta las reclamaciones del pasado.

El dolor es individual, y no se deja comprender sin recuperar la perspectiva del individuo que ha sido transformado por él. Así que la necesidad de conocer la verdad del dolor se transforma en una llamada a las víctimas para que ofrezcan su testimonio, y en general una llamada a las voces individuales, reclamando de todos ellos una transmisión de su experiencia, que llega a su forma privilegiada cuando es arte (2003: 141s.).

La autora plantea cómo dentro de una historia particular hecha de memoria puede nacer y desarrollarse la ética, pues, “un avance verdadero en justicia se sostiene sobre la memoria, quien mantiene un vínculo con experiencias anteriores que genera un aprendizaje moral. Las historias individuales o las historias conjuntas sedimentan una experiencia que es la única fuente posible de criterios o de normas morales” (Tafalla, 2003: 145).

Ante la vigencia del dolor, que aparece como injusticia o cualquier forma de violencia dentro de la “memoria herida del siglo XX”, extendida con creces al tercer milenio, la educación requiere dirigir el curso de sus objetivos en la atención de la realidad humana captada por el relato personal del testimonio. Una educación que traduce la alteridad como justicia anamnética exige entender que “frente al dolor indecible del otro, sólo podemos escuchar la historia que tenga que contarnos” (Bárcena, 2001: 11).

Esta concepción de la alteridad en la educación implica una nueva participación de los sujetos a quienes hay que escuchar y atender en la constitución de sus propias narrativas personales: “No se puede pensar la educación, ni practicarla, al margen de una memoria ejemplar, al margen de los relatos de los testigos de la historia y al margen, en definitiva, de la historia trágica de la humanidad. No se puede educar despreciando la historia y la memoria biográfica de quien se forma” (Bárcena, 2001: 20). Aquí aparece la necesidad de relacionar el pensamiento sobre la educación expresado en un *corpus* teleológico, con la historia de las personas, en no pocas ocasiones, historias de supervivientes a cualquier forma de anulación humana. Justo en este aspecto se halla una de las más importantes

potencialidades del enfoque biográfico en el ámbito de la Educación en Derechos Humanos.

Ahora bien, el encuentro narrativo como preservación del olvido implica la acción creadora que responde ante el *otro*. Frente a la ideologización del no-olvido que, desde cierta plataforma política reclama la reivindicación justiciera coyuntural contra la culpa de terceros, la educación de la memoria tiene el propósito fundamental de orientar y provocar una actitud existencial propia frente a la vulnerabilidad del *otro*. De este modo, Bárcena recupera la capacidad de acción (política) desde el pensamiento de H. Arendt para trazar la idea de *natalidad* en el horizonte educativo ético.

La mirada al pasado desde el punto de vista de la función histórica y política de la memoria, tiene un carácter propositivo y re-creador: “Lo primero que hay que anotar es que no sólo el futuro – ‘la ola del futuro’ – sino también el pasado es visto como una fuerza y no, como en casi todas nuestras metáforas, como una carga que el hombre tiene que acarrear y de cuyo peso muerto los vivos pueden o incluso deben deshacerse en su marcha hacia el futuro” (Arendt, 1995: 83).

La vida que se construye como trayectoria es un constante nacimiento, una creación. Contar para re-comenzar supone la razón de ser de la memoria, “porque la memoria no es mero almacenamiento de datos, sino un conocimiento crítico del pasado que lo devuelve a la vida para abrir desde él un futuro más justo; es una fuerza transformadora de la realidad” (Tafalla, 2003: 141). La existencia humana se define por la creación de una historia personal que ha de ser capaz de encuentro. Así, la educación como natalidad se centra en “la radical capacidad de iniciar o comenzar algo nuevo en un mundo ya constituido y plural, un mundo en el que la presencia del otro, presente o ausente, es constante y permite que hagamos una cierta experiencia” (Bárcena, 2001: 57). La acción (política), además, involucra a otros en la capacidad de empezar algo nuevo como espacio relacional (espacio plural de aparición, según Arendt) que es invención y alternativa de la historia, más aún, es manifestación plena de la libertad humana.

Atendiendo estas consideraciones, Bárcena sugiere que el aprendizaje de la alteridad, como memoria y natalidad para la acogida, no es producto instantáneo de una acción externa de sistemas o instituciones sino, fundamentalmente, consolidación de una conciencia crítica ante el entorno, susceptible ante la “miseria del mundo” en cualquiera de sus manifestaciones. Toda opción de *humanidad* y de *ciudadanía* comienzan entonces por esta predisposición esencial: “Tras los modernos totalitarismos, el pensar sólo puede orientarse en una dirección: el ejercicio de la comprensión. No se trata de perdonar ni de justificar lo que no es ni perdonable ni justificable. Se trata de comprender como vía para estar en paz con un mundo común, y como fuente para el encuentro con la *otredad*” (Bárcena, 2001: 24).

Una vez más cobra fuerza la reflexión pedagógica por el cultivo de la conciencia crítica y por la formación de la memoria moral del dolor histórico como bases para construir la acción; es el fomento de un pensar basado en el recuerdo capaz de “llegar a integrar en la propia conciencia el saber doloroso de la experiencia del otro” (Bárcena, 2001: 31). Aquí se explicita la razón de ser primordial de la educación, pues por ella –continúa refiriendo el autor – “no sólo llegamos a saber más cosas, sino que también formamos nuestra mente y nuestra subjetividad moral de modo que aprendemos a ver el aspecto humano de los demás” (2001: 70).

Ser capaz de tener una palabra indelegable que apuesta por la vida de sí mismo y la del *otro*, expresa la imposibilidad de co-implicarse en cualquier modalidad de pacto homicida donde se desconoce la absoluta alteridad y se viabiliza el polimorfismo del “mal radical”<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> En este aspecto particular es ilustrativo el caso de Adolfo Eichmann, “culpable de obediencia” al régimen nazi por la instrumentación del exterminio de miles de judíos. El caso plantea que la sumisión ciega – por supuesta lealtad o por intereses privados – a la orden de estamentos superiores no redime la responsabilidad individual de un sujeto ante cada situación puesta como acontecimiento nuevo. De este modo, *la adaptación irreflexiva puede llegar a ser criminal*. El proceso Eichmann es recopilado en el documental “Un especialista” de Eyal Sivan y en la publicación “Elogio de la desobediencia” del mismo autor junto a Rony Brauman (1999).

La propuesta de la “educación como acontecimiento ético” se ubica, entonces, en las antípodas de cualquier forma totalitaria y univocista de comprender el mundo y los vínculos inter-humanos. Por eso la preocupación de ejercer vigilancia epistémica sobre las finalidades que dirigen el quehacer pedagógico con la convicción de que el sentido ético de la experiencia educativa radica en el encuentro cara-a-cara con el *otro*.

De esta manera, las tradicionales funciones de la educación expresadas como interés adaptativo o de conservación cultural, que encuentran su cénit en las ideas modernas de progreso y civilización, requieren “convertir su mirar” para tener por presupuesto el despertar de una sensibilidad moral ante el desamparo del *otro*, al punto que no habrá un legítimo desarrollo de un paradigma científico o tecnológico si sus exponentes no logran involucrarse en la tragedia común de la humanidad, rescatar la contundencia de su memoria y reaccionar *práxicamente* en línea de proximidad.

Considerados estos referentes, un elemento común aparece en la comprensión de la alteridad como interés educativo. Se trata de la revisión de los axiomas de la *razón histórica* para entender la relación con el *otro* como nueva “heteronomía”. El supuesto que dispara esta consideración es que el paradigma de la Modernidad y la Ilustración, amparado en las ideas de continuidad, progreso y causalidad, en suma, en la autoridad de la *razón instrumental*, no logró disuadir el drama moral del siglo XX manifestado en el empobrecimiento o en la negación de la condición humana a través de múltiples dispositivos de totalitarismo y exclusión. Ciertamente, ésta no es una apreciación ética aislada y desconectada. Los acontecimientos de la historia contemporánea muestran que detrás de cada tragedia contra la condición humana provocada por el mismo hombre, hay un patrón que puede ser descifrado por la racionalidad moderna incluyendo, como una de sus expresiones, el mito de la *razón univocista*.

Por eso, en consonancia directa con la reflexión de Adorno referida en 2.1., Bárcena (2001: 82) se cuestiona hasta dónde es posible seguir estableciendo

relaciones con la cultura y educando a la juventud después de Auschwitz, defendiendo a toda costa como *telos* de la humanidad el “desarrollo económico” para el “progreso”, el mismo que, convirtió a los campos de exterminio en *fábricas* de la muerte o que ha llevado a los pueblos del controvertido “Tercer Mundo”, como se aprecia en América Latina, a niveles exacerbados de pauperización y miseria<sup>53</sup>.

Esta orientación pide el establecimiento de una manera específica de entender la *heteronomía* en el plano de la ética, que viene a ser otra contribución de raíz levinasiana. En efecto, no se trata de desconocer de tajo el acucioso valor de la individualidad y del pensamiento libre nutrido especialmente por el paradigma de la autonomía moderna. Pero, en este punto, se debe precisar que la comprensión de la alteridad es heterónoma no en el sentido de anular las luchas emancipatorias que libró la racionalidad ilustrada por la auto justificación del sujeto epistémico sino desde un horizonte de comprensión que se fundamenta en el devenir histórico-existencial ante el descubrimiento inquietante del *otro*. La heteronomía es una responsabilidad en la relación con el *otro*.

Albuquerque, a quien se volverá en breve, retomando el pensamiento de Levinas en este punto, comenta que

La heteronomía no es vista como un retorno a un estadio anterior de ‘minoridad’ en que las leyes morales son concebidas como construcciones exteriores al sujeto. El *decir* del Otro no es imposición autoritaria, sino ley que expresa un mandamiento revelado por la epifanía del rostro. El rostro es

---

<sup>53</sup> Un reciente informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos plantea la problemática de la pobreza en relación directa con los derechos humanos: “La pobreza es causa y producto de las violaciones de los derechos humanos, por ello y por su extensión es que probablemente sea el más grave de los problemas de derechos humanos en las Américas. Hay una causalidad recíproca entre la persistencia y acentuación de la pobreza y la violación de los derechos humanos (...). Desde esta perspectiva, la defensa de los derechos humanos de las personas en situación de pobreza no es sólo preocupación de juristas y activistas de derechos humanos, sino de todo el cuerpo social como elemento esencial para erradicarla, beneficiando al conjunto de la sociedad con un clima más propicio para el crecimiento, la convivencia pacífica y la democracia” IIDH (2007, 13s.).

mandamiento y expresión de la ley: ‘no matarás’ y ‘no dejarás morir’. El Otro, de ese modo, en su epifanía, revela la fuerza del mandamiento y el valor de la heteronomía (2008: 176).

Planteamiento semejante realiza F. Bárcena al señalar que la relación con el *otro* transmuta la alteridad de la razón en la alteridad de las víctimas cuya memoria no puede ser tratada restrictivamente como un objeto de investigación sometido al juicio y a la explicación. Esta postura requiere someter a revisión los “axiomas” de la racionalidad dominante: “Hacer del fundamento de nuestra responsabilidad no ya a la libertad, sino algo que tiene que ver con el tiempo, como es el recuerdo o la obligación de no olvidar lo que otros han padecido o sufrido, es tomar como primado en nuestras interacciones con los demás al ‘otro’” (Bárcena, 2001: 71). Así, pues, la bina autonomía/heteronomía, no se entiende a partir de la “minoría de edad” del pensamiento, según la alusión kantiana, sino que se instala, más bien, en el sentido de ley moral que viene del *otro* como exigencia ética.

Por su parte, los cuestionamientos de Albuquerque ayudan a una ponderación del tema en similar línea de sentido: ¿Qué significa pensar la educación desde la perspectiva ética de la alteridad? ¿En qué sentido la relación ética con el *otro* puede ser vinculada a la experiencia educativa? ¿Cómo educar desde la perspectiva ética de la alteridad? ¿Qué educación es capaz de volver lo humano sensible a las injusticias y al sufrimiento del *otro*? (cfr. 2008: 124).

En efecto, precisamente en la intersección entre ética y educación se encuentra la cuestión de la alteridad como elemento intrínseco al ámbito de las teleologías educativas. Se trata de una filosofía de la educación capaz de fundar las finalidades a partir del modo particular de dirigir la asimilación y comprensión del *otro*, conscientes de una innegable repercusión moral: “como el yo comprende al otro, así lo trata”.

Por eso, el mismo autor Albuquerque cuestiona el énfasis hiperbólico que tiende a darse a la dimensión técnica de la formación de profesores y la concepción operacional del conocimiento desde una racionalidad influida por la



instrumentalización. En este punto, el autor alude a la idea de “racionalidad instrumental”, la cual “se refiere al proceso de instrumentalización de la razón asumido en la ciencia moderna. Uno de los aspectos de la racionalidad instrumental consiste en sustentar el “monismo metodológico” como presupuesto de la verdad” (2008: 126).

Teniendo en cuenta que el autor brasileño ubica su planteamiento ético de alteridad en un doble quicio pedagógico, la formación de profesores y la relación profesor-alumno, continúa explicando que

...en el campo de la formación docente, esa racionalidad [instrumental] considera que los conocimientos desarrollados en los cursos de formación deben ser inmediatamente aplicados en la práctica de los profesores. El conocimiento pierde, con eso, su valor en la formación cultural y humanística y asume el valor utilitario y funcional, pasando a ser concebido como instrumento que debe posibilitar la construcción de competencias operacionales en los profesores y la optimización de sus actuaciones en el aula (2008: 126).

Por lo mismo, un educador que se resista a la instrumentalización de su oficio es una persona capaz de transformar su relación con el discente en el marco de la dialogicidad y la acogida. En torno a esta constitución ética de radical alteridad, Albuquerque (cfr. 2008: 128) recupera la idea de que el maestro no sólo debe dedicarse a la transmisión de saberes y a la instrumentalidad sino a la creación de condiciones para que la experiencia educativa acontezca como un lugar de encuentro con alteridades a partir de relaciones más justas y corresponsables. De hecho, este dinamismo *altérico* permite no perder de vista la comprensión de las múltiples racionalidades que orientan el quehacer educativo.

Lo que interesa resaltar de aquí es que el *otro* como urgencia ética no es una planeación instrumental sino un acontecimiento. La sola afiliación a la racionalidad tecnificada no permite la exposición al *otro* que sale al encuentro en toda experiencia educativa pues esta racionalidad conduce a una visión objetivadora de

lo humano. Por ello, el ser del *otro* no puede ser apresado por el cálculo de la programación ni reducido por los alcances de la “racionalidad instrumental”. En ese sentido, “la experiencia de formación se hace permanentemente a través de la apertura al encuentro con el mundo inesperado del Otro (...). En la educación, el sujeto que no se expone al desconocido es incapaz de sentir la fuerza transformadora del encuentro con el Otro que está en la base de la experiencia educativa” (2008: 127).

Este autor recuerda que la dinámica de la perspectiva ética de la alteridad exige lo que Foucault llama “conversión del mirar”<sup>54</sup>: transitar del “mirar objetivador” al “mirar que es sensible al otro”, que es exposición y acogida; convertir la visión instrumental en mirada sensible al sufrimiento y a las injusticias cometidas al *otro* (cfr. Albuquerque, 2008: 14).

Para generar ese cambio de mirada, Albuquerque propone pensar la educación como un lugar de encuentro con la irreductible alteridad; encuentro donde la experiencia educativa es abordada como un acontecimiento eminentemente ético. Para ello, la definición teleológica se apoya en la idea levinasiana del encuentro *rostro-a-rostro*.

Una vez más, el horizonte nominalista moral se muestra como el lugar epistémico por excelencia de la alteridad compasiva, particularmente en lo referido a las luchas por los derechos humanos:

La ética es una historia que comienza con la experiencia y que continúa con la experiencia. El mejor de los ejemplos es el desarrollo de los derechos humanos, pues no es sino un proceso que avanza negando formas de injusticia. La ética es una narración de la historia de los seres humanos (...). Pero la actitud requerida no es la mera crítica intelectual distanciada, sino la

---

<sup>54</sup> Al plantear la idea del cuidado de sí, Foucault refiere la “conversión del mirar” como generación de una *actitud* diferente del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo. Es un modo de ejercer vigilancia continua de lo que acontece en el pensamiento.

del cuerpo que se estremece ante el dolor ajeno y se siente afectado por lo que sucede a otros (Tafalla, 2003: 132.135).

En efecto, la alteridad en Levinas, que se asume como relación metafísica favorecedora de la *exterioridad*, establece que

...en la relación rostro-a-rostro, la mediación conceptual no asume un papel central. El Otro no es mediado conceptualmente, ni es fruto de una representación, su alteridad está por encima del concepto y de la representación. En la relación metafísica, el Otro es abordado en su singular y absoluta alteridad, posee un valor en sí por encima de cualquier mediación conceptual. La presencia del Otro como significación ética inaugura una nueva relación capaz de transformar el egoísmo del Mismo en responsabilidad por el Otro (Albuquerque, 2008: 115-116).

Concebir la educación como acontecimiento ético inaugurado en la relación proximal con el *otro*, implica resistirse a la “banalidad del mal”, que llamó H. Arendt. Se trata de “construir una educación que sea, al mismo tiempo, resistencia a las formas de naturalización de la violencia y banalización de lo humano, y creación de las condiciones de posibilidad para la edificación de una nueva y fecunda relación de acogida y responsabilidad por el Otro, a través del despertar de la sensibilidad ética” (Albuquerque, 2008: 128-129).

De esta manera, el autor establece la preocupación ética inherente a los fines educativos a la manera de una *conciencia de alteridad*, que se favorece pedagógicamente en orden a una opción moral siempre susceptible a la escucha de la palabra del *otro*, pronta al encuentro real y a la praxis debida en cada caso. Aquí radica el efecto principal de la imposibilidad de la alteridad reducida a composición temática, según se ha indicado, pues, el encuentro con la alteridad como relación inaugural de la experiencia educativa, se funda en la responsabilidad frente al enigma *altérico*, “que inquieta permanentemente la calma del Mismo y hace vibrar su conciencia intencional exigiéndole respuesta” (Albuquerque, 2008: 132).

Desde este punto de vista, el vínculo dialógico educativo comporta un meta-encuentro con la alteridad, o sea el encuentro esencial con la profundidad del *otro*, que tiene que ver con las comprensiones, ideas, creencias, que un individuo es capaz de atribuir frente a las apariciones del *otro*. Por ello, el plano esencial de intervención educativa, específicamente de la Educación en Derechos Humanos, es la conciencia del individuo, la conciencia cabal (Adorno) donde se forjan las comprensiones sobre sí mismo, sobre el mundo y sobre los otros<sup>55</sup>. La comprensión construida sobre *otro* no es un concepto sin más sino la prefiguración de un modo de vida que nace de la experiencia. Por eso, esta educación para la praxis se pone en marcha desde un criterio ético que impulsa al compromiso de la responsabilidad ante las realidades que el *otro* interpela y que tienen que ver con alguna expresión de desarraigo. Tal orientación se afianza como una subjetividad ética estructurante allende cualquier ocasión altruista o arrebató de moción asistencial.

En suma, según afirma Albuquerque, “pensar la educación desde la perspectiva ética de la alteridad consiste en concebirla como respuesta a la interpelación, a la inquietud que viene del Otro. La educación como acontecimiento ético es respuesta a la demanda del rostro. La *respuesta ética como responsabilidad* es el elemento que está en la base de la experiencia educativa” (2008: 143).

Esta manera de direccionar la educación afecta el modo de organizar la enseñanza y los dispositivos para la producción del conocimiento. Toda reflexión teórica debe considerarse en referencia a la relación de proximidad, aún como potencialidad de encuentro: “Al mismo tiempo en que la educación acontece como una relación de enseñanza y aprendizaje, de conocimiento, de transmisión y actualización de los sentidos de la tradición, ella es también, y anteriormente, una relación de contacto y de proximidad con el otro” (Albuquerque, 2008: 145). Por eso, la vigilancia teleológica, que se mencionó, tiene su lugar natural ante la

---

<sup>55</sup> Sería un tipo de conciencia pasiva que, a diferencia de la estricta idea husserliana de conciencia intencional, no se funda en la pregunta sobre el *otro* situada en el horizonte de la construcción del conocimiento. La imperativa interpelación del *otro* actúa, más bien, en la pasividad de la conciencia.

dominancia y extensión de las prioridades que se contienen en determinada tendencia o ejercitación pedagógica.

La perspectiva ética de la alteridad se muestra, entonces, como la dimensión fundante de toda teleología educativa, en donde deben incardinarse los procesos pedagógicos particulares<sup>56</sup>. Para el pensador brasileño, “el sentido de la educación está en su capacidad de volver al hombre sensible al Otro en cuanto alteridad absoluta (...). La experiencia educativa debe despertar la sensibilidad ética de los sujetos en formación” (2008: 147).

Finalmente, tras la revisión teórica de este apartado 2.3.1, el sentido de responsabilidad ética por el *otro* como expresión sustantiva de la alteridad en la educación, parece acercarse a los criterios y finalidades más relevantes de la EDH. Es la consideración que se tratará en el último apartado de este capítulo.

### **2.3.2. El aparecer del *otro* en el *telos* ético de la Educación en Derechos Humanos**

Una visión predominantemente liberal comprendería el *telos* de la EDH como dispositivo político para desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades en cuanto sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos (cfr. Ramírez, 2006: 184). Este punto de vista resalta la consideración de los derechos humanos como normas políticas o imperativos de gobierno dirigidos a los Estados, finalmente responsables de la protección y desarrollo de tales derechos.

---

<sup>56</sup> El autor sintetiza los componentes del *telos* ético de la pedagogía en tres elementos orientados a una educación que no haga del *otro* un objeto de tematización y representación sino que mantenga inviolable, en la relación educativa, la singular alteridad del *otro*: primacía de la alteridad en la experiencia educativa, destitución del Mismo de su lugar de soberanía y construcción de una sensibilidad ética capaz de responder a la exigencia moral que viene del rostro (cfr. Albuquerque, 2008: 180).

En este enfoque, donde la EDH deviene Educación para la Democracia, la formación del *sujeto de derechos* se entiende como la tarea política moderna por excelencia que abarca el decisivo ámbito de la participación ciudadana en los asuntos colectivos, por una parte; y, por otra, el ejercicio público de las libertades fundamentales. La complementariedad de estos dos ámbitos se mantiene en el individuo que, al mismo tiempo que puede exigir sus derechos particulares, reconoce su pertenencia política (*polis*, comprendida en sentido amplio) en tanto participa de las realidades públicas y toma parte activa en las cuestiones sociales que a todos atañen. Así mismo, en cuanto cuerpo normativo, los derechos humanos se basan en la universalidad y en la autonomía de los individuos dirigida al ejercicio de sus libertades fundamentales.

En este referente, la idea de progreso, mejoramiento o cualificación de la sociedad se relaciona principalmente con el progreso de las mentalidades y posturas ante la vida de las que los individuos sean capaces en cuanto cultivo y perfeccionamiento cívico. Este desafío es resumido por Magendzo al decir que “el sentido último de la Educación en Derechos Humanos es constituirse en un factor central de la democratización y modernización de nuestras sociedades” (2006: 27).

No obstante, para la reflexión ética que se considera en este estudio, tal planteamiento se percibe aún demasiado instalado en el primado del *Mismo* donde la conceptualización, aprehensión y promoción de los derechos humanos gira en torno a la salvaguarda de las libertades individuales como una instrumentación de lo político. En contrapartida, el descubrimiento del *otro*, como dimensión ética de la EDH, es un elemento que aparece cobrando fuerza en algunos planteamientos teóricos alternativos que, más allá del análisis jurídico, procedimental o político, descubren en los derechos humanos, ante todo, un componente ético de transformación social.

Por esto, en atención al carácter histórico de los derechos humanos y su inherente dinamismo, es preciso complejizar la invocación conceptual propia de la teoría política, pues, la revisión constante de significados y contenidos, la ponderación

justificativa y los modos de aplicación de los derechos humanos, requieren el auxilio de conceptualizaciones de tipo filosófico, social, económico y, para el interés actual, pedagógico.

La sola idea de promoción y respeto de los derechos humanos, dentro del *telos* constitutivo de la EDH, no alcanza a explicitar el aparecer protagónico del *otro*, esencial en la acción educativa. De hecho, la clásica pretensión política se acerca más a una postura individual alimentada por ciertas corrientes liberales que impulsan la construcción de los derechos humanos antes que una conciencia de alteridad. Ante ello, en sintonía con los apartados precedentes, se asume que la EDH contiene una responsabilidad social específica cimentada en una nota ética distintiva que la configura e impulsa, es decir, el énfasis individual contenido en la base teórica de los derechos humanos se desvanece a favor de una singular racionalidad ética que implica directamente la alteridad como compromiso.

De esta manera, la *exterioridad* de la ética de Levinas – que se ha aludido al iniciar este capítulo – se convierte en eje articulador de la concepción de los derechos humanos como proyecto moral de alteridad y no sólo como dispositivo jurídico o de conceptualización política restringido a parámetros liberales. Por ello se debe tener presente que “la ética de Levinas, pese a no pretender producir reglas de conducta, máximas, imperativos y leyes de uso común y cotidiano, no por ello deja de tomar partido ético político” (Bello, 2004: 96).

De hecho, este asunto ya había sido abordado por el autor lituano-francés en su propuesta por el descentramiento de los derechos propios hacia los derechos de los otros: la no-indiferencia ante el *otro* descentra al *yo* de sí mismo, de su autoafirmación y de su egoísmo, de la obsesión por perseverar en ‘su’ ser (propio), y abre la posibilidad de responder al *otro* y ser codeudor de sus derechos (y de su diferencia) (cfr. Levinas, 1997: 138).

En ese sentido, como una postura crítica a las corrientes que abordan los derechos humanos desde el idealismo que reduce al individuo a concepto abstracto y universal sin la exigencia de la efectuación moral, G. Bello comenta

que “nadie puede responder por el otro en lugar del yo, nadie puede sustituir al yo en su responsabilidad para con el otro: he aquí el principio de individuación de la ética de la alteridad” (2004: 104). De este modo, los derechos humanos pasan a considerarse como ejercitación valoral que deconstruye la ética de la apropiación (o *alteridad cómplice*) y su correlato ontológico, la universalidad del concepto.

Por su parte, la definición de esta singular racionalidad ética (nominalista) articulada al campo educativo y de los derechos humanos supone la constitución de una teleología pedagógica que se puede asociar con las actuales consideraciones sobre la *educación como experiencia reflexiva*<sup>57</sup>.

En efecto, la mediación educativa que permite la comprensión del *otro*, irreductible en su alteridad, dentro de la EDH implica una concepción particular que se apoya en las reformulaciones de la educación como experiencia y como memoria. El planteamiento pedagógico de ahí derivado establece que el tratamiento del campo educativo no puede supeditarse, sin más, al método científico moderno-positivista y sus principios direccionadores de universalidad, sistematización y objetividad. Una expresión de esta usanza epistemológica en la pedagogía se relaciona con la inquietud calculista de las programaciones que alberga la planeación como acotamiento de la incertidumbre<sup>58</sup>. Desde ese punto de vista, las operaciones del pensamiento, como ejercicio unilateral de la *razón*, se imponen sobre las condiciones existenciales del sujeto.

El *saber* o la *lógica de experiencia*, en cambio, supone un *modo de conocer* distinto, no distante de la historia; una racionalidad que no se funda en la pretensión soberana de la razón moderna ni en el principio ilustrado de la

---

<sup>57</sup> En el siguiente capítulo se tratará el tema de la experiencia como marco epistemológico para la constitución de concepciones; es el marco de la experiencia vivida (3.3). En este lugar se habla de experiencia reflexiva, al igual que se ha hecho sobre la memoria, para definir mejor las implicaciones éticas de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

<sup>58</sup> En cambio, la racionalidad de la modernidad tardía apuesta por la re-valoración de lo contingente. Así lo expresa Birulés: “El tiempo de esta subjetividad se dice precisamente en las interrupciones, en lo *imprevisto*, en las fracturas, en las fisuras de aquella *rutinización* de lo nuevo que caracteriza nuestra modernidad tardía” (1996: 234).



democracia, sino que implica una *salida* y una *travesía* (tal como lo sugiere la misma descomposición etimológica: *ex-per-ientia*) enraizada en la situación vital. Por lo mismo, racionalidad generadora de pensamiento conectado con la vida humana concreta, fragmentario por la comprensión plural y ofrecido como posibilidad de transformar la vida de los hombres en su singularidad contra cualquier expresión genérica emancipatoria. Por eso, conocer al *otro* como *saber de experiencia* es el punto antagónico de abordarlo como concepto o expresión de la razón instrumental.

Al destacar la fuerza etimológica del vocablo en el significado de una racionalidad alternativa para comprender la alteridad, Larrosa hace notar que “la palabra experiencia tiene el *ex* del exterior, del extranjero, del exilio, de lo extraño y también el *ex* de la existencia. La experiencia es el pasaje de la existencia, el pasaje de un ser que no tiene esencia o razón o fundamento, sino que simplemente *ex-iste* de una forma siempre singular, finita, inmanente, contingente”(2003: 96). De ahí que una característica fundamental de la experiencia es la confrontación con un sector de la existencia desconocido a uno mismo, ajeno a la normalidad del *yo*, dinámica que hace posible el *saber* por contraste y por involucramiento.

En tal contexto, continúa exponiendo el mismo autor “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que *nos* pasa, o *nos* acontece, o *nos* llega” (Larrosa, 2003: 87). La centralidad del pronombre reflexivo afirma la condición inevitable de esta racionalidad extensiva a la EDH al fijar la atención en cómo *me* acontece el *otro* vulnerable de quien se invoca un derecho.

Por su parte, F. Bárcena también menciona la *experiencia reflexiva y de sentido* dentro de un nuevo saber de la educación que sólo puede afrontar la urgencia del *otro* desde un marco nominalista moral: “Aquí, la razón educativa funciona no a base de argumentos teóricos a partir de conceptos abstractos, u ofreciendo explicaciones que se apoyan en leyes y reglas universales, sino mediante

narrativas prácticas y factuales referidas a situaciones particulares y con argumentos sustantivos, temporales, locales, hermenéuticos” (Bárcena, 2005: 16).

La narrativa práctica, vía de construcción de los sujetos desde su historia vital, hace que la experiencia sea expresable tras la mediación interpretativa (reflexiva) que incorpora la existencia como un elemento de la nueva textualidad. Dado que la experiencia se define por la singularidad de cada vida, la praxis de la educación (como experiencia vital) conduce a la efectuación del principio de individuación ética.

Por ello, para no dejar diluir o perder la singularidad de la experiencia, es menester que la EDH se entienda más allá de un mero *paradigma instrumental* ordenado al establecimiento de las democracias en el marco de un esquema universalista. Así, las situaciones, concepciones o historias personales que en razón de su naturaleza plural no pueden abordarse desde el interés homogeneizador de una racionalización ética unívoca se sostienen y se comprenden en el plano de la *experiencia reflexiva*. Éste sería el caso del sentido ético-valoral de la EDH<sup>59</sup>.

El saber de la experiencia se entiende, pues, como un modo de saber práctico que, por lo mismo, no establece su primacía en la consolidación de referentes conceptuales aislados sino que provoca acontecimiento en torno al sentido y a las finalidades considerando que el *telos* de la acción (educativa, para nuestro caso) no se aprehende fuera de la acción misma, sino que es praxis<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Desde tal perspectiva, la Educación en Derechos Humanos sostiene, de modo contrario al paradigma tecnocrático, que la evolución de las sociedades no es un asunto exclusivamente relacionado con el avance científico-tecnológico y la producción de capital económico, pues, estructura la creación de una propuesta política que exige el favorecimiento de condiciones de vida afianzadas en un orden ético sostenido por la justicia y la equidad diferenciada en las oportunidades de atención y promoción de los derechos humanos.

<sup>60</sup> Aquí se ubica el planteamiento de Bárcena (2005: 16) sobre el sentido de la educación como praxis, como saber práctico que va más allá de un acentuado interés técnico. A partir de las formas de actividad en Aristóteles, el autor plantea que la misma realización de la praxis (educativa) perfecciona al agente como individuo, en una experiencia que no es externa a la acción que se produce. El momento práctico y el momento productivo no son incompatibles.

Así las cosas, la consideración de una racionalidad ética que se apoya en la idea levinasiana de *exterioridad* y su contigüidad con el planteamiento de la educación como experiencia reflexiva, se convierten en los pivotes conceptuales para tratar la aparición del *otro* en el *telos* ético de la Educación en Derechos Humanos.

De la misma manera como la configuración conceptual y valorativa de los derechos humanos exige una plataforma política y un diseño gubernamental que fomente la participación en sociedades pluralistas y el reconocimiento de la diversidad, también requiere una opción educativa que privilegie la construcción de lo humano como praxis emancipatoria.

Así, pues, el *telos* ético de la EDH que sostiene la consideración del *otro* en su irreductible alteridad, se asocia con el horizonte de la *educación como acontecimiento ético*, es decir, con una manera específica de estructurar la razón de ser de la educación que integra la promoción de lo humano como opción sustantiva. En este caso, la efectuación ética se realiza a través de la mediación educativa a partir de un discurso en acción (praxis) que le confiere su legitimidad. Para ello, el eje articulador primario de dicha constitución, será la acción *altérica* del gestor de los derechos humanos como agente social de la educación, pues ahí radica la conformación de la experiencia.

Desde este horizonte de significación se puede afirmar que la EDH contiene un proyecto altérico-solidario amparado por una orquestación política determinada. La puesta en marcha de esta ejercitación ética de los derechos humanos comienza por la ineludible asunción del “punto de vista moral” (cfr. Cortina, 1995). Esta indicación profiere que solamente la capacidad moral de ponerse en el lugar de *otro* permite una apreciación efectiva de la situación de vulnerabilidad u olvido de la humanidad de una persona concreta, que se manifiesta precisamente en la disimulada o flagrante violación de sus derechos humanos. Este “punto de vista moral” expresa el carácter de reversibilidad, *conditio sine qua non*, de una acción ética legítima en torno a la alteridad en la EDH.

Ahora bien, si la reversibilidad implica la auto-simulación situacional en torno al “yo podría haber sido”, ella no se puede concebir como una mera operación cognitiva o discursiva. El *punto de vista moral* requiere el conocimiento de la vulnerabilidad humana “desde dentro” lo cual solo es posible como inclusión biográfica, es decir, como un armado de la vida personal, intencional o no, desde realidades ajenas al propio yo (*Mismo*) constituidas experiencialmente.

En suma, la EDH no es sólo un proyecto educativo orientado a la promoción y respeto de los derechos y las libertades fundamentales *del* individuo, sino de aquellos con quiénes se comparte una determinada convergencia histórica. Para la perspectiva ética de la alteridad es insuficiente centrarse de modo único en el trabajo por la instrumentación jurídica o por la difusión conceptual del derecho, algunas veces como simple ensanchamiento retórico, o por la generación solipsista de la conciencia emancipatoria para la protección civil. Desde este punto de vista, se acepta como aspiración común que “todos los derechos humanos pueden ser para todos los ciudadanos”, pero no solo a partir de una disposición política benefactora sino también por una práctica moral y una acción solidaria posibilitadora.

Dado que el objeto principal de la EDH es provocar un actuar social moralmente responsable y solidario, que resulte vigente en las tragedias de la historia, no puede perderse de vista que ello sólo es posible cuando se hace de los valores contenidos en los derechos humanos, una condición humana permanente, un modo de vida que no distingue planos públicos de esferas privadas. Desde este enfoque, la fundamentación teórica en torno a los derechos humanos está ordenada a la contextualización de la praxis ética. Al respecto, es pertinente la ilustración de M. Cruz:

La verdad de los hombres no es un pequeño tesoro escondido en el sagrario de la intimidad de cada cual. Es más bien una apuesta abierta que se resuelve sobre el tapete de la vida social: un particular modo de *exponerse* – aceptando el doble sentido de la palabra: como mostrarse y como correr un

riesgo (...). Sinceridad es una determinada calidad de compromiso con la realidad (1996: 14).

El correlato moral del discurso de los derechos humanos es la praxis de los valores éticos que éstos contienen. Por eso, una concepción ética de la EDH exige la responsabilidad personal ante el desarraigo del *otro* concreto y próximo. No se trata de una lucha particular por los propios derechos que se hace frente a los demás sino *con* ellos por el misterio de una historia compartida. Esta perspectiva requiere, pues, valoración de las diferencias y, por ende, oposición a toda forma de discriminación.

Así, la naturaleza ética de los derechos humanos en su intencionalidad educativa, permite el tránsito de la hostilidad a la hospitalidad (cfr. Bárcena & Mèlich, 2005) donde se destaca también el ejercicio efectivo de los principales valores políticos por la implicación y compromiso de los sujetos que interpretan los acontecimientos de su propia existencia: “La Educación en Derechos Humanos está estrechamente vinculada con la multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana” (Magendzo, 2006: 68).

Se está hablando, entonces, de la EDH como un “proyecto cultural y político que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad” (Conde, 2006: 140) porque entraña la exigencia originaria de la implicación moral conducente a la resignificación de los parámetros de convivencia en el acontecer cotidiano a partir de una cosmovisión crítica y fundamentada.

Esta idea de solidaridad moral en la promoción de los derechos humanos se encuentra desde hace más de una década en las primeras consolidaciones de la EDH<sup>61</sup>. En este sentido, es destacable la consideración del *otro* formulado por la

---

<sup>61</sup> Así, por ejemplo, Tuvilla comenta que “esta educación con vocación internacional, combinando el aprendizaje, la información, la formación y la acción, pretende el adecuado desarrollo intelectual y afectivo de las personas a través de métodos que contribuyan a fomentar cualidades, actitudes y capacidades que lleven a: 1/Adquirir una comprensión crítica de los problemas mundiales; 2/Resolver conflictos de manera pacífica; y 3/Desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más desfavorecidos” (1998: 233).

Declaración de Viena (n. 24), que puede referirse también a la constitución de alteridad como praxis solidaria: “Debe darse gran importancia a la promoción y protección de los derechos humanos de las personas pertenecientes a grupos que han pasado a ser vulnerables, en particular los trabajadores migratorios; a la eliminación de todas las formas de discriminación contra ellos y al fortalecimiento y la aplicación más eficaz de los instrumentos de derechos humanos”.

En línea similar, C. Gorczewski & G. Tauchen comprenden la alteridad como opción por el derecho del *otro* vulnerable, componente fundamental de la Educación en Derechos Humanos cuyo propósito “es fundamentalmente la formación de una cultura de respeto a la dignidad humana, a través de la promoción y de la vivencia de actitudes, hábitos, comportamientos y valores como igualdad, solidaridad, cooperación, tolerancia y paz” (2008: 71).

Finalmente, sin olvidar la cosmovisión política originaria de los derechos humanos, que privilegia el desarrollo del individuo y la defensa de sus libertades y derechos fundamentales, es preciso comprender el *alter* como emergencia de los derechos humanos y no como una entidad indiferenciada que podría suponerse extraña dentro de la lógica de las individualidades; es decir, no existe incompatibilidad sustancial entre el andamiaje democrático y la praxis ética centrada en la experiencia del *otro*<sup>62</sup>. Aquí se podrían ubicar los desarrollos posteriores de los derechos humanos, gestados inicialmente como lucha civil, en torno a la cultura, la sociedad y los derechos de los pueblos.

---

<sup>62</sup> A. Magendzo recuerda que “desde la vigencia de los Derechos Humanos se articulan los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro” (2006: 24).

## SINOPSIS

En el presente capítulo se han presentado los principales referentes teóricos en los cuales se sustenta la propuesta de la perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

A lo largo de los apartados del Capítulo, se han abordado tres grandes dimensiones: la consideración ética sobre el problema del *otro*, la Educación en Derechos Humanos a partir de los referentes interamericanos e internacionales en la materia y el problema de las efectuaciones de la Educación en Derechos Humanos, particularmente de la efectuación ética como expresión por antonomasia de la alteridad.

En primer lugar, la consideración ética sobre el problema del *otro* se trabaja siguiendo los aportes de E. Levinas como una realidad que hace parte del sujeto *existencialmente*, lo cual se hace posible desde una plataforma filosófica alternativa que descentra el protagonismo del Ser, universal y común, sostenido por la tradición dominante de la filosofía occidental. En tal panorama, se ha expuesto la pertinencia de un nominalismo moral basado en el conocimiento experiencial del *otro* a partir de su situación concreta y particular, una realidad con rostro que exige hacerse cargo de su contingencia y vulnerabilidad; ámbito que se ha llamado alteridad compasiva.

En segundo lugar, se ha presentado el desarrollo de los principales referentes regionales e internacionales en materia de Educación en Derechos Humanos precedidos por un nuevo imperativo ético a la Educación: el “nunca más” formulado por T. Adorno como la negación de los horrores que violentan la dignidad humana. Un imperativo que tiene resonancias innegables en las situaciones estructurales de riesgo y muerte que viven los países en desarrollo, particularmente, los pueblos de América Latina.

Se han referido seis instrumentos jurídicos interamericanos e internacionales que pueden considerarse los textos más representativos en la conformación de un

*corpus* teórico de la Educación en Derechos Humanos desde los lineamientos de las principales organizaciones mundiales y regionales. Estos seis documentos (Declaración Universal de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de la Infancia, Protocolo de san Salvador, Declaración y Programa de Acción de Viena, Declaración de Mérida y Declaración de México) se logran sintetizar en las directrices del Programa Mundial de la Educación en Derechos Humanos, a saber: respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, desarrollo de la personalidad y dignidad del ser humano, promoción de la comprensión entre identidades diferenciadas, construcción de la sociedad democrática como Estado de Derecho, fomento de la paz y de un desarrollo centrado en la justicia social.

Finalmente, la posibilidad de una pedagogía de la alteridad (Ortega) en la Educación en Derechos Humanos recoge el problema de la efectuación ética como eje sustantivo de esta materia. Es claro que los criterios generales de la Educación en Derechos Humanos plantean una revisión de los sistemas educativos formales en torno a la generación de una conciencia crítica políticamente exigida (Adorno) sin desconocer, además, el aporte político a la construcción de una sociedad democrática. Sin embargo, es fundamental atender la implicación histórica y existencial de los educadores en derechos humanos a partir de la experiencia reflexiva, la memoria como imposibilidad del olvido y la construcción de nuevos escenarios donde los fines manifestados en el plano declarativo van cobrando realidad en las historias de vida particulares. De este modo, la educación como un proyecto moral – y no sólo político – comprometido con la alteridad, se estructura sobre una doble perspectiva, a saber, la educación como experiencia reflexiva y la educación como acontecimiento ético.

## **PAUTA CONCLUSIVA**

La alteridad se fundamenta en un principio de especificidad indelegable que constituye, intrínsecamente, determinada manera de existir. El carácter de *ser-otro* está fundamentado, previamente, en la razón de “ser sí mismo”. De esta manera, a toda alteridad subyace una identidad. Sin embargo, ese carácter de ser-



*otro* puede trastornar cierto ordenamiento político y social. El interés dominante que ronda a la alteridad es el sacrificio del carácter distintivo de ser-*otro* para *integrarlo* a las formas normales de la cultura “oficial”, una estrategia de inclusión peligrosamente asimilacionista. Por eso, ante la dominación de la estandarización sólo resta el exterminio de la alteridad. El asunto que de ahí se deriva es que la eliminación de las diferencias específicas conlleva la pérdida de su valor de singularidad para determinado enriquecimiento cultural común; pero, además, anula la existencia particular.

Aquí radica el problema ético de la alteridad ante el cual la Educación en Derechos Humanos tiene una responsabilidad fundamental. Cuando lo constitutivo de “ser Otro” se convierte en motivo de segregación o exclusión, incluso hasta la aniquilación personal o colectiva, se extermina el valor natural de la diferencia. Preservar la alteridad es preservar lo propio de lo humano y sus múltiples maneras de ser.

Una legítima efectucción de los derechos humanos a través de la educación no puede agotarse en el plano de la instrumentación política y/o didáctica, por demás necesaria. Es fundamental realizar la implicación histórico-existencial de los agentes educadores de los derechos humanos en torno a la preservación y desarrollo de la alteridad. En este plano de la efectucción ética no hay una universalidad paradigmática pues cada historia exige una conciliación entre lo universal del ordenamiento jurídico y lo particular de los entornos ideo-culturales. Por eso, la experiencia personal fundadora de los actores sociales que fungen como impulsores de la Educación en Derechos Humanos antecede cualquier forma de activismo ideológico o agitación de masas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ESTE CAPÍTULO**

ADORNO, T. (1998). “Educación después de Auschwitz”. En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 79-92.

ADORNO, T. (1998b). "Educación, ¿para qué?". En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 93-104.

ALBUQUERQUE, J. (2008). *Ética da alteridade e Educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação en Educação. Tesis de doctorado inédita.

ARENDT, H. (1995). "La brecha entre el pasado y el futuro". En: *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 75-88.

AYUSTE, A. et alt. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BÁRCENA, F. & MÈLICH J.C. (2005). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.

BIRULÉS, F. (1996). "Del sujeto a la subjetividad. Duro deseo de durar". En: CRUZ, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 223-234.

BELLO, G. (2004). "Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros". En: BARROSO, M. y PÉREZ, D. (eds) (2004). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Trotta, 83-110.

BEUCHOT, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: Siglo XXI.

BEUCHOT, M. (1981). *El problema de los universales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BRAUMAN, R. & SIVAN, E. (1999). *Elogio de la desobediencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CONDE, S. (2006). "La Educación en Derechos Humanos. Huellas del camino andado". En: GUTIÉRREZ, J.C. (Coord). *Educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea [Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos"], 147-177.

CORTINA, A. (1995). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

COSTA, M. (2000). *Levinas. Uma Introdução*. Petrópolis: Vozes.

CRUZ, M. (1996). "Ese extraño problema que nos constituye". En: *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 9-16.

DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.

FULLAT, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.

GORCZEVSKI, C. & TAUCHEN, G. (2008). "Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz". En: *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, 66-74.

HERNÁNDEZ, J. (2010). *No sea así entre ustedes: ensayo sobre política y esperanza*. San Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".

HESCHEL, A.J. (1964). "El concepto del hombre en el pensamiento judío". En: RADHAKRISHNAN, S. et RAJU, P.T. (1964). *El concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica, 132-195.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (ed) (2007). *Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano*. San José: IIDH.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (ed) (2000). *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH.

MAGENDZO, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MALKA, S. (2006). *Emmanuel Levinas. La vida y la huella*. Madrid: Trotta.

MARTÍNEZ-BULLÉ, V. (1998). *Los derechos humanos en el México del siglo XX*. México, D.F: UNAM.

MATE, R. (2003). "En torno a una justicia anamnética". En: MARDONES, J. & MATE, R. (eds) (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial, 100-125.

NIETZSCHE, F. (2003). *Aforismos y otros escritos filosóficos*. Buenos Aires: Andrómeda Ediciones.

LAÍN, P. (1983). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEVINAS, E. (2004). *Difícil Libertad*. Buenos Aires. Lilmod.

LEVINAS, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.

LEVINAS, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

LEVINAS, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Madrid: Caparrós.

LEVINAS, E. (1995). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

LINHARES, M. (2001). "Educação intercultural, narrativas identitárias e alteridade: problematizações" En: *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, Vol. III-Núm. 1, 152-164.

ORTEGA, P. (2004). "La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad". En: *Revista Española de Pedagogía*, Valencia: Imprenta Nácher, año LXII, No. 227, ene-abr. 2004, vol. 62, 5-30.

RAMÍREZ, G. (2006). "Avances y retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México". En: GUTIÉRREZ, J.C. (Coord). *Educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea [Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos], 179-206.

RAY, D. et alt. (1994). *Education for human rights. An international perspective*. París: UNESCO. International Bureau of Education.

RODRÍGUEZ, A.R. (2003). “El ‘optimismo’ del sueño eterno de una voluntad cósmica”. En: SHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 9-50.

SAGASTUME, M. (1997). *Los derechos humanos: proceso histórico*. San José: CSUCA.

SHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

SIDEKUM, A. (2002). *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. Sao Leopoldo: Editora Unisinos.

SUCASAS, A. (2004). “Emmanuel Levinas (1906-1995): el absoluto ético”. En: BARROSO, M. y PÉREZ, D. (eds) (2004). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Trotta, 19-39.

SUSIN, L. et alt. (eds) (2003). *Éticas em diálogo. Levinas e o pensamento contemporâneo: questões e interfaces*. Porto Alegre: EDIPCRS.

SUSIN, L. (1984). *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Levinas*. Petropolis: Vozes.

TAFALLA, M. (2003). “Recordar para no repetir: El nuevo imperativo categórico de T.W. Adorno”. En: MARDONES, J. & MATE, R. (eds). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial, 126-154.

TOURAINÉ, A. & KHOSROKHAVAR, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.

TUVILLA, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNAMUNO, Miguel de. (2005). *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*. Madrid: Tecnos.

ZAFFARONI, E. (1989). *La historia de los derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH.

ZALAUETT, J. (1996). *El manejo del pasado en derechos humanos, responsabilidad de las ONG en los nuevos procesos democráticos*. San José: IIDH.

### 3. LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA EN EL HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO DE LA FENOMENOGRAFÍA

En este capítulo se expone el fundamento epistemológico de la investigación a partir de una propuesta de articulación de la perspectiva biográfica con el enfoque de la fenomenografía. El propósito es mostrar de qué manera la perspectiva biográfica adoptada se estructura en un fundamento epistémico específico que da cuenta de las formas metodológicas de comprensión del sujeto y construcción permanente del objeto en esta investigación.

El planteamiento ofrecido se realiza en un momento de estabilización del enfoque biográfico dentro de su emergente posicionamiento en la investigación social cualitativa, a partir de la consolidación de un *corpus* epistémico ordenado a la superación de una mirada parcial que lo puede reducir a diseño e implementación de dispositivos o procedimientos. De igual manera, la fenomenografía, originada como enfoque de investigación principalmente en estudios sobre el aprendizaje, se va consolidando y enriqueciendo en los últimos años como propuesta de construcción de conocimiento dentro de las tendencias que resaltan las diversas formas sociales de la existencia subjetiva.

Así, pues, la relación establecida entre ambas perspectivas no sólo conviene a la necesidad de estructurar la unidad epistémica entre teoría, métodos y procedimientos debida a toda investigación, sino que contribuye también al debate de las actuales tendencias en torno al estudio de los fenómenos sociales desde el punto de vista de los sujetos, tema que se ubica dentro de las aplicaciones del llamado giro epistémico en la investigación educativa contemporánea.

Desde la revisión de sus supuestos, puede hallarse que el universo conceptual de la fenomenografía tiene elementos complementarios que enriquecen el ejercicio investigativo de las cuestiones centradas en el sujeto, los cuales resultan afines a la perspectiva biográfica. Como se desarrollará más adelante, si la primera atiende el estudio de las diferentes formas en las cuales la gente experimenta, percibe,



aprehende, comprende o conceptualiza los fenómenos *en y desde* el mundo que la rodea, el análisis desde la perspectiva biográfica no deja de interpretar y comprender las diversas dimensiones de los escenarios en que se constituyen los sujetos, es decir, los marcos o tramas en que se ha desarrollado determinada existencia particular.

Para el desarrollo de este capítulo epistemológico se abordarán cuatro grandes apartados. En primer lugar, se realizará una presentación global de los contenidos categoriales de la perspectiva biográfica tal como se asumen en los intereses de la presente investigación, sus principales supuestos y las variantes adoptadas dentro del amplio espectro de aplicaciones y usos biográficos. En segundo lugar, se presentarán las ideas rectoras que permiten la fundamentación de la fenomenografía como referente epistemológico subsidiario en la investigación. En la tercera parte, se planteará una propuesta de diálogo epistémico entre ambas vertientes en relación con los propósitos del estudio; y, finalmente en la última sección, en resonancia a la argumentación precedente, se da cuenta del proceso metodológico seguido (estrategia de diseño, aplicación y análisis de los referentes empíricos) como clave de lectura de los capítulos de la segunda parte de la tesis.

Considerados en su conjunto, los apartados que integran el presente capítulo brindan un marco de referentes epistemológicos desde los cuales se entiende la construcción y análisis del objeto de estudio en esta investigación biográfica, el *por qué* de los mecanismos de recolección de información que fueron utilizados y, en general, las directrices que subyacen a la disposición general del proceso de investigación.

### **3.1. INVESTIGAR LA EXISTENCIA HUMANA DESDE LOS SUJETOS: APUESTAS DE LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA**

Siguiendo a Mallimaci, el estudio biográfico “es la historia de vida de una persona (viva o muerta), escrita por otro, usando todo tipo de documentos” (2006: 178). Desde esta precisión y tratándose de un personaje con producción académica y ejercitación social que refleja la necesaria vinculación entre la faceta de la

individualidad y el componente histórico-cultural que lo enmarca, la presente investigación intenta combinar elementos de dos aplicaciones del enfoque biográfico: la historia de vida como estudio de caso y la biografía intelectual sobre segmentación analítica de obra. En tanto estudio biográfico que se mueve entre este par de acepciones, se trazará a continuación el panorama epistemológico global desde el cual se abordan las cuestiones que conciernen al problema ético de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

Lo primero es brindar una rápida visión del contexto del enfoque. Dicho de un modo general, el lugar de la biografía en la investigación social tiene un antecedente remoto en la sociología interpretativa moderna de corte cualitativo que se puede asociar a las meditaciones de Dilthey sobre el estatuto de las llamadas “*ciencias del espíritu*”, que impacta en algunos exponentes de la sociología moderna, quienes se inscriben en el paradigma de la comprensión (*verstehen*) y su método (cfr. Denzin, 1989: 13).

En este punto, sin estar pretendiendo un desarrollo histórico exhaustivo sino como pauta para ubicar el recurso biográfico dentro de esta investigación, es preciso señalar que el antecedente más importante de los estudios biográficos en la investigación social está referido a los usos renovados de la oralidad que incorporó la sociología, de manera especial, a partir de la década de 1920 dentro de la llamada Escuela de Chicago. Trabajos como *The Polish Peasant*, de W. Thomas y F. Znaniecki, y *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, se convierten en precursores de una larga tradición de investigaciones sociales que dan la palabra a los sujetos que viven complejas dinámicas sociales de marginación y exclusión<sup>63</sup>.

Es probable que una doble coyuntura histórica haya favorecido este impulso. Por una parte, el crecimiento exponencial de inmigrantes a las Américas desde la segunda mitad del siglo XIX y la etapa inmediata de la posguerra, que marcaría la

---

<sup>63</sup> Una presentación global de esos desarrollos de investigación se ha referido en el Estado del Debate (1.7.9).

pauta para variadas formas de exilio en el curso del siglo XX; y, por otra parte, los procesos de conservación de los pueblos originarios y, en general, de los sectores sociales propensos a la extinción debidos a factores naturales o inducidos. Desde estos hitos en la investigación social, el método biográfico ha tenido diversos desarrollos, etapas de silencio y momentos de luminosidad, hasta un renovado interés en los últimos años tras la crisis a la que fue sometido por la preponderancia estructuralista en las ciencias. Al finalizar la década de los 80, Denzin afirmaba: “Hemos visto un resurgir del interés en enfoques interpretativos para el estudio de la cultura, la biografía y la vida del grupo humano” (1989: 9). Este mismo autor, se convertirá en un referente obligado para entender el horizonte interpretativo de la biografía en las diversas formas de investigación social.

Ahora bien, desde esta ubicación panorámica de la perspectiva biográfica, cabe afirmar también que su consolidación contemporánea viene asociada a la crítica hacia el concepto moderno de sujeto basada en la transposición del estereotipo cartesiano a favor de un sujeto encarnado y situado (cfr. Birulés, 1996: 229).

Porque las realidades de la historia, incluyendo el devenir del sujeto, no se entienden ya desde la plataforma del mundo unificado propio de la razón moderna, ni desde el tiempo único y sus continuidades, el momento actual parece privilegiado para el despliegue de las particularidades y la atención de las diferencias (Birulés, 1996: 230). Los nuevos referentes de conceptualización están, entonces, vinculados a la fragmentación y contingencia de la subjetividad. De manera que, “buena parte de los interrogantes que nos deja por pensar el proceso de crítica radical de la razón y a los que parece urgirnos nuestra modernidad tardía son los que se articulan alrededor del complejo contenido de nociones que nos permiten decirnos, referirnos reflexivamente a nosotros mismos y a nuestro actuar” (Birulés, 1996: 232).

La deconstrucción del unívoco moderno en torno al “yo soy”, a *lo dado* o “constituido como resultado de las supuestas ‘continuidades’ del sistema de acción

individual” (Birulés, 1996: 232), da lugar a una importante inversión epistemológica donde la subjetividad inherente a la biografía llega a aportar conocimiento desde la construcción continua del sujeto. En este orden de ideas se entiende que “el auge contemporáneo de la narrativa [y de los estudios biográficos, en general] tiene que ver con el creciente interés por el ‘Yo’ y la ‘identidad’ en muchas culturas” (Solinger, R. et al., 2008: 8).

Ahora bien, a propósito de una visión epistemológica amplia útil a la presente investigación, es importante notar cómo emerge el proceso de la subjetividad biográfica en el ámbito específico de la investigación en la Educación en Derechos Humanos para la situación concreta de América Latina. En este caso, se hace particularmente patente la doble herencia de la perspectiva biográfica, a saber, las preocupaciones por la recuperación de los sectores socio-culturalmente vulnerables; y, el retorno al sujeto como motivo legítimo para comprender fenómenos abordados por la investigación social en sus respectivas áreas.

Desde este primer marco de precisiones epistemológicas, el *proceso de (re) creación del yo*<sup>64</sup> en la investigación biográfica se convierte en un elemento vertebral anudado a una particular manera de entender la temporalidad (tiempo - memoria) y el relato de sí (testimonio-narración).

Al igual que no se ha pretendido hacer un planteamiento pormenorizado de la ubicación histórica de la perspectiva biográfica, tampoco se busca entrar ahora en los desarrollos especializados de la filosofía o de la crítica literaria para abordar estos componentes esenciales del dinamismo biográfico. La referencia en este lugar es, según se ha dicho, para situar los términos epistemológicos generales que conducen la investigación, en lo referido a los criterios fundadores de

---

<sup>64</sup> En el valor semántico de la expresión “creación del Yo”, alusión de Paul John Eakin en su libro *How Our Lives Become Stories: Making Selves*, recuperado por Bruner (2003) y explicado por Denzin (1989), se halla contenido el núcleo de la preocupación biográfica: “El asunto central del método biográfico es la vida *experimentada* de una persona” Denzin (1989, 13). El subrayado permite destacar el proceso de creación constante del sujeto, que aquí se denomina *(re) creación*. Al hablar de *yo*, en lo sucesivo, no se pretende entrar en la minucia psicoanalítica ni filosófica de esa categoría. Aquí, el uso del término se equipara a *apropiación del sujeto* en su manera específica de construirse *biográficamente* como individuo en su complejidad de relaciones.

las fuentes orales (entrevista biográfica seriada y red de testimoniados-clave) y documentales (análisis por segmentación de obra intelectual), así como a la estrategia general de análisis.

### **3.1.1. La experiencia vital como eje de los estudios biográficos: *tiempo y memoria* en el proceso de (re) creación del yo**

Una vez más siguiendo a Birulés (1996: 232)<sup>65</sup>, se encuentra un punto de partida en el planteamiento central de la cuestión del tiempo dentro de los estudios biográficos, al indicar que la perspectiva dominante de *tiempo único* estalla en una miríada de temporalidades heterogéneas que dan lugar a la fragmentación de los tiempos de la memoria.

La idea central que aquí se está exponiendo gira en torno a dos grandes consideraciones. Por un lado, la imposibilidad de una manera unívoca de entender el tiempo cuya forma más conocida es la cosmovisión acumulativa y unilineal de la historia, herencia de la racionalidad occidental consolidada a partir de sus raíces greco-latinas. Esta insuficiencia del *tiempo cronológico*, basado en la sucesión y en determinaciones ordenadas de espacialidad, es la que permitirá realizar afirmaciones del tipo: “Esto sucedió aquí (en este punto específico de la historia) y puede ser atribución causal de “aquello que sucedió allí” (en ese lugar puntual del espacio)”.

Pero la naturaleza de los estudios biográficos exige reconocer, además de la centralidad del “tiempo cronológico”, la necesidad de un tiempo de segundo orden o “tiempo narrativo”. Por eso, el otro asunto de aquí derivado es la *deformalización* del tiempo sobre la base de un “continuado presente” que el sujeto construye en la elaboración de su experiencia configurada como relato. Así, pues,

---

<sup>65</sup> En similar línea de sentido se han revisado, además, las categorizaciones de Bruner (2003), sobre las relaciones memoria-tiempo; y de Ricoeur (2003), sobre el “tiempo histórico”. Sin embargo, por no corresponder al interés directo de este apartado, no se profundiza aquí en los prolisos desarrollos del campo filosófico que ha aportado aspectos claves para la perspectiva biográfica, entre otras cosas, el problema de las transiciones de un ‘yo pre-racional, postural y primitivo’ a un ‘yo conceptual’ que integra la interpretación del sujeto y sus elaboraciones. En ese punto, por ejemplo, puede verse el análisis de Ricoeur en su obra *Tiempo y narración*.

el punto de partida es *atravesar la duración* como necesidad imperiosa de la trayectoria biográfica, lo cual se hace posible por la acción subjetiva de la memoria.

El *tiempo biográfico* se ha de entender, entonces, desde una esencial interconexión con la memoria que implica una manera de *hacer presente* el pasado (cronológico) y glosarlo como una pauta conveniente para dirigir la acción. Dada la convergencia de muchos tiempos en la memoria como *acto* de la subjetividad, se derivan de allí implicaciones para la existencia humana que tienen que ver con una nueva manera de apreciar los fenómenos del itinerario vital y con un hito interpretativo en la conducción de la realidad.

Por eso, en esta fase de constitución de la experiencia vivida, la memoria se consolida como ese criterio ordenador de la historia singular de cara a la participación específica que el sujeto tiene dentro de ella. De este modo, la memoria no es sólo una evocación del pasado o el simple recuerdo concebido dentro de una visión lineal y acumulativa de tiempo, sino un acto de interpretación continuado que recorre selectivamente el pasado mientras prepara para la posibilidad de un futuro imaginado (cfr. Bruner, 2003: 124).

De esta manera, el proceso biográfico de (re) creación del yo se realiza en una dinámica de temporalidades, en una intersección de nuevas cronologizaciones o maneras de concebir y organizar el tiempo *desde lo vivido*, donde hay lugar a un singular ordenamiento – que no necesariamente se inscribe en la continuidad unidireccional de lo vivido – diseñado por el propio sujeto: “Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (Bruner, 2003: 93).

Es así como la memoria refleja el mundo real porque supone las prescripciones inesquivables de la existencia *en cuanto vividas* sin dejar de considerar la nota constituyente del hombre frente a su futuro. Esto supone una concepción de ‘temporalidad’ en varios niveles sin desconocer el enraizamiento en el *pasado*

como acontecimiento fundador y las referencias al acto vivido, pues atender los orígenes permite revisar las tradiciones internalizadas y combatidas a las que se enfrenta el sujeto (cfr. Ricoeur, 2003: 201 ss.).

De este modo, la dinámica que da “contenido” al presente (cronológico), cuando se trata de mirar al pasado o al futuro, es la narración personal, ubicada en la forma de un “tiempo narrativo” como un nuevo presente, esto es, narración portadora de sentidos.

Esta visión de tiempo biográfico presentificado sobre el quicio dialéctico retrospectiva-prospectiva, resuena en la explicación de Ricoeur cuando afirma

Abundan las analogías y las interferencias entre el tiempo ‘narrado’ y el espacio ‘construido’. Ninguno de los dos se reduce a fracciones del tiempo universal y del espacio de los geómetras. Pero tampoco le oponen una alternativa clara. El acto de configuración interviene por parte de ambos en el punto de ruptura y de sutura de los dos niveles de aprehensión: el espacio construido es también espacio geométrico, mensurable y calculable; su calificación como lugar de vida se superpone y se imbrica en sus propiedades geométricas, de igual modo que el tiempo narrado teje a la vez el tiempo cósmico y el fenomenológico (2003: 196).

Así pues, la elaboración de juicios y valoraciones que el sujeto biográfico construye sobre la base de la vivencia de sus temporalidades, tiene sus raíces en las interconexiones memoria-tiempo que le permiten trazar una *memoria autobiográfica* (lectura del desenvolvimiento del propio yo y sus relaciones generacionales e institucionales), una *memoria de clase* (pertenencia social), y una *memoria nacional* (sentido de arraigo) que convergen en la narración del presente.

No puede tratarse el tiempo-espacio del relato biográfico como si fuera un territorio hostil a la experiencia humana-vital. No obstante, tampoco se pueden disolver esas referencias biográficas del relato singular en un universalismo común.

Precisamente ahí radica la tarea de establecer la configuración narrativa en un tiempo y un espacio concreto y presente (relato-situado).

De acuerdo con Eakin (1999), el problema del *yo-biográfico* (que él denomina *identidad biográfica*) se explica menos como una entidad fijada y más como *un tipo de conciencia en proceso*: de ahí su expresión “*making selves*” como referencia de las continuas identificaciones del yo. En este mismo sentido, el autor explica la imposibilidad de ser de una manera exclusiva y permanente:

Los ‘yoes’ que hemos sido pueden parecerse tan discretos y separados como las otras personas con quienes habitamos en nuestra vida de relaciones. Esta verdad experiencial (*experiential truth*) enfatiza el hecho de que nuestro sentido de identidad continua es una ficción, la ficción primaria de toda auto-narración (...). El Yo y la experiencia del Yo, no están dados de manera monolítica e invariante, sino dinámica, cambiante y plural (Eakin, 1999: 93.98).

En este punto debe ubicarse también el argumento de la *verdad experiencial* o *verdad subjetiva* (Denzin 1989), que aparece en los estudios biográficos interpretativos, dado que los hechos “objetivos” y, en general, el ámbito de la facticidad, puede ser ‘alterado’ por el narrador en orden a constituir esos hechos interesantes y cargados de sentido para él: “Si un autor piensa que algo existe y cree en su existencia, sus efectos son reales” (Denzin, 1989: 25). Es decir, se establece aquí una apreciación de tiempo (y de espacio) de lo creído, lo imaginado, lo proyectado, en suma, lo interpretado por el sujeto aunque ello no exista de manera fáctica-empírica en el mundo físico.

Desde el referente de la filosofía contemporánea, Schopenhauer también ha ofrecido una importante consideración que permite ilustrar la convergencia de temporalidades y, más aún, de espacialidades, en el tiempo biográfico del presente que se está comentando. Así, afirma:



La forma de la vida o de la realidad, sólo es propiamente el *presente*, no el futuro, ni el pasado: éstos sólo existen en el concepto, en la conexión del conocimiento que sigue al principio de razón. Nadie ha vivido nunca en el pasado, ni tampoco nadie vivirá jamás en el futuro; el *presente* es la única forma de toda vida, pero también es su patrimonio más seguro, que nunca puede arrebatársele. El presente siempre está ahí, junto a su contenido: ambos se mantienen firmes sin vacilar, como el arco iris sobre la cascada (Schopenhauer, 2003: 372).

De hecho, en ese *contenido* del presente, en la duración vivida sobre la duración acumulada, es que resulta posible situar el tiempo biográfico, el tiempo narrativo que, valga insistirlo, no es una representación imaginativa de la vivencia ni de la propia cronología sino un modo sustantivo de organizar la historia *experimentada* a través de la palabra.

Schopenhauer continúa explicando:

Nuestro propio pasado, incluso el más cercano, ayer mismo, es tan sólo un vano sueño de la fantasía (...). En realidad, lo que constituye el presente sólo es el punto de contacto del objeto, cuya forma es el tiempo, con el sujeto, quien en lo relativo a la forma nada tiene que ver con ninguna de las formas del principio de razón (...) mas el objeto real sólo se da en el presente: el pasado y el futuro contienen meros conceptos y fantasmas, de ahí que el presente sea la forma esencial del fenómeno de la voluntad y resulte inseparable de éste. Sólo el presente es aquello que existe siempre y es definitivo (2003: 373).

Para el filósofo alemán, el *presente* recoge el “fenómeno de la voluntad”, esto es, la fuerza vital que concentra al sujeto en su complejidad biográfica donde el tiempo narrativo o existencial, anudado interpretativamente en el relato del presente, permite proyectar la actuación en el curso de la existencia. El pasado se hace vigente en la interpretación actual y se ofrece como criterio direccionador del porvenir.

La presentificación de la vida interpretada por el sujeto en el relato biográfico pone de manifiesto la relación entre tiempo, memoria y narración. En este lugar hay que apuntar, como se ha sugerido, que la primera referencia del acto vivido o 'materia prima' del hecho original de la vivencia es un punto de partida para la provisionalidad narrativa que, por su condición, impide la fijación textual en la investigación biográfica. Son los nuevos y sucesivos acontecimientos que tienen lugar en la vida del sujeto los que van nutriendo la contrastación con el hecho fundante de la experiencia, lo cual explicaría la producción multiforme de relatos en las vidas humanas.

### **3.1.2. El relato como eje de los estudios biográficos: *testimonio* y *narración* en el proceso de (re) creación del yo**

Las interpretaciones del sujeto sobre su propia experiencia biográfica se organizan y se transforman en *vida contada*. La primera precisión que debe señalarse en este punto es que, justo porque el *yo* se dice de muchos modos, no hay géneros canónicos para expresar la vida: "La vida es problemática, no se la puede constreñir en géneros convencionales (...). Ninguna imagen de la identidad alcanza jamás un monopolio" (Bruner, 2003: 111.113).

De ahí que "la construcción del yo a través de su narración no conoce fin ni pausas, probablemente hoy más que nunca. Es un proceso dialéctico, un acto de equiparación" (Bruner, 2003: 121). Ese carácter asintótico de la comunicabilidad de la experiencia parte del hecho que la vida humana como creación narrativa del yo es una continua ponderación de autonomía (plano individual) y de vinculaciones (plano social) en la historia del sujeto.

Dado que en el proceso de elaboración subjetiva no es posible definir la palabra última del sujeto, existe una provisionalidad narrativa del relato biográfico. El yo es asintótico e impide una interpretación o una expresión que resulte absoluta y totalizante. Análogamente al ser aristotélico, a propósito de la metafísica, el yo se dice de muchas maneras. Esto permite entender el planteamiento de Bruner en

relación con la autobiografía, extensible también a cualquier otra elaboración biográfica:

Ninguna autobiografía es completa, sólo se la puede terminar. Ningún autobiógrafo puede sustraerse a la pregunta: ¿de qué Yo trata la autobiografía, desde qué perspectiva está compuesta y para quién? La autobiografía que efectivamente escribimos no es más que una *versión*, un modo de conseguir la coherencia (...). ¿Cómo puede una autobiografía, en no importa qué versión, alcanzar un punto de equilibrio entre lo que efectivamente hemos sido y lo que hubiéramos podido ser? Y sobre este supuesto equilibrio jugamos con nosotros mismos (Bruner, 2003: 108).

Tal vez sea preciso agregar que en la búsqueda sistemática de ese nodo de confrontaciones que supone el equilibrio de lo consolidado y lo posible, de lo interior y de lo externo, se cifra un criterio de análisis para comprender los documentos personales en la investigación biográfica. La creación de un *yo existencial* se relaciona con una versión de conciliación y contraste entre los polos que surgen en la constitución de subjetividad: “El relato de sí mismos (si puedo repetirlo) se produce de fuera hacia dentro, tanto como de dentro hacia fuera” (Bruner, 2003: 120).

En este orden de ideas se puede identificar una doble función, interrelacionada, de la narración biográfica, a saber, contribuir a la creación del yo (línea Bruner)<sup>66</sup> y favorecer su manifestación a través de códigos expresivos o figuraciones discursivas. Así, si “el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner, 2003: 122), la elaboración y comunicación de la subjetividad a través de la palabra es la vía de auto-afirmación del yo, entretelado con los materiales de la *vida vivida*.

---

<sup>66</sup> F. Bárcena, referido en el apartado de referentes teóricos de este estudio, también ha hecho una alusión importante al uso de materiales narrativos y testimoniales en la formación de la memoria. También es sugerente el trabajo de V. Gornick (2003) que recoge diversos análisis a partir de narrativas biográficas.

Esta dinámica de invención y reconocimiento del *yo*, se inscribe en la problemática esencial que suponen las múltiples vinculaciones donde se desarrolla determinada historia subjetiva. En la producción del relato biográfico operan condicionantes de tipo socio-cultural en los que el sujeto inserta también su propia elaboración. Las maneras como el *yo* es constituido tienen manifestaciones en la interacción social y hacen de ese *yo* una cuestión de interés público: “Las narraciones que nos contamos a nosotros mismos, que construyen y reconstruyen nuestro Yo, abrevan en la cultura en que vivimos (...). Somos expresiones de la cultura que nos nutre” (Bruner, 2003: 124). De manera que los escenarios que rodean la vida del sujeto establecen una suerte de preceptos de externalidad en el proceso de (re)creación del *yo*, pues, “la cultura a su vez es una dialéctica, llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o qué podría ser. Y las historias que contamos para crearnos a nosotros mismos reflejan esa dialéctica” (Bruner, 2003: 95.124).

Sin embargo, también debe notarse que aunque el *yo* no es solipsista sino inscrito en dinámicas comunitarias, éstas no logran ser plenamente determinativas ni usurpar la capacidad de autoafirmación del sujeto por cuanto “la creación del Yo es el principal instrumento para afirmar nuestra unicidad” (Bruner, 2003: 95). Son estas intersecciones de lo “*interior-psíquico*” con lo “*exterior-cultural*” las que van gestando la producción de relatos de vida como acciones libres de la memoria. Desde este punto de vista, el proceso biográfico de (re)creación del *yo* es un ejercicio de libertad, único e indelegable.

Se pueden atender, aún más, algunos otros elementos contenidos en la entraña de estas intersecciones propias de la biografía como narración personal y la vida entrelazada como palabra. Será útil, por ejemplo, plantear el aludido problema de la “identidad biográfica” tratado por Eakin – en sintonía con Bruner – dado que la cuestión de la identidad biográfica aparece estrechamente ligada con la idea de identidad narrativa (*narrative identity*). Esto es, los modos como cada ser humano se comprende a sí mismo no se hallan en oposición total de las maneras como lo expresa. Por ello, en la apropiación del relato biográfico, “cada uno de nosotros

construye y vive una 'narrativa' y esa narrativa es, para nosotros, nuestra identidad" (Eakin, 1999: 99). Así, el sujeto es su palabra narrada.

Desde esta óptica, una de las asunciones epistemológicas claves en el trabajo con narrativas biográficas es la existencia de "una homología entre la estructura de la organización de la experiencia de los eventos vividos y la estructura de la narración biográfica" (Hermanns, 1987: 49). Esta idea de la figuración narrativa, capaz de expresar el proceso de constitución del sujeto, también es evocada por Delory-Montberger (2007: 61) como parte de la actividad de biografización, un tema al que se volverá más adelante.

Para este caso, sin dejar de reconocer que los acercamientos identidad–narrativa como equivalentes son problemáticos y que han sido rechazados por prominentes figuras como R. Barthes<sup>67</sup>, se sigue la línea anglosajona de Eakin (1999: 101) para quien identidad y narrativa son ejecutadas simultáneamente; es decir, más que *escribir* (auto) biografía, ella se *vivencia*, se actúa en la vida cotidiana. No se trata, pues, de una visión meramente discursiva o lingüístico-técnica del relato por cuanto la narrativa, desde el punto de vista biográfico, no solo *expresa* una manera específica de ser sino que indica un modo primario y original de *experimentar*, como *yo* extendido en el tiempo (Eakin, 1999: 137). De este modo, la memoria narrativa es la gramática de la experiencia.

Por lo anterior, desde esta perspectiva, toda constitución biográfica comunicable se configura como acto segundo (el de la palabra); es decir, parte de un primer momento que es de carácter vivencial, entretejido en los materiales de la *vida vivida*, pero solo en un nivel ulterior, justo en contraste con esos materiales vividos, el sujeto puede pensar su historia en sí mismo y contarla.

---

<sup>67</sup> Dado que no interesa aquí profundizar específicamente en esta problemática, el lector interesado podrá remitirse a la obra autobiográfica "Roland Barthes por Roland Barthes" o al trabajo de Louis-Jean Calvet "Roland Barthes. Una biografía. La desaparición del cuerpo en la escritura". Para un mayor desarrollo puede verse, también, Eakin, 1999: 137 ss.

En este panorama, al tratar las conexiones entre narración y experiencia, Benjamin ha señalado que el papel del narrador es “elaborar las materias primas de la experiencia, la propia y la ajena, de forma sólida, útil y única” (Benjamin, 1991: 134). La narración biográfica, entonces, se concibe como integración de referentes y como posibilidad de intercambiar experiencias.

Ahora bien, este ámbito de lo “interior-psíquico” constitutivo del proceso de creación biográfica del *yo* (proceso de *identidad biográfica*), no se puede tratar sin referencia a las cuestiones de memoria y tiempo, que se comentaron en el apartado inmediatamente anterior, pues, relato biográfico, memoria y tiempo, conservan una relación intrínseca.

Tal relación se puede describir comentando algunos aspectos de especial interés. Los relatos biográficos (experienciales) no guardan una correspondencia de identidad, sino de semejanza, con las vivencias acumulables de una historia. No se narra la vida *vivida*, inalterable, tal cual sucedió; se cuenta la vida como recordada por un proceso reflexivo, según fue experimentada por el sujeto. Dicho de otro modo, existe una mediación interpretativa de la memoria y del tiempo dentro del relato que un sujeto hace de su vida.

En efecto, en los procesos de creación y comunicación de la vida del sujeto, como ocurre en el desarrollo de la entrevista biográfica, el narrador ofrece un reporte de sus experiencias de vida mediadas por la interpretación de sí<sup>68</sup>. El tiempo de su discurso no es el tiempo de su vivencia; hay una nueva temporalidad de la memoria que se hace palabra. Van Manen lo ha visto de igual forma, cuando comenta que “los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida – tanto en forma de discurso escrito como oral – nunca son idénticos a la experiencia vivida. Todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las

---

<sup>68</sup> En la línea de F. Schütze, trabajada por K. Kaźmierska (2004) (escuela biográfica germanopolaca) se trata de una narración improvisada, sin interferencias programadas por parte del investigador, al menos en una primera fase del proceso (*extempore narration about life experiences*).

entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias ya constituyen ‘transformaciones’ en sí mismas de dichas experiencias” (Van Manen, 2003: 72).

Como se ha referido, la narración biográfica es la expresión de la subjetividad, de la experiencia vivida y de los componentes que se mueven dentro de ella: los sentimientos, las emociones, las expectativas, los miedos y demás conformaciones del espíritu humano. El modo como un sujeto constituye y expresa el relato de su *yo*, supone una elección previa, no necesariamente consciente, de horizonte interpretativo, de pensamiento y de destino. En este punto se ubica, además, el papel de la memoria y los filtros heurísticos<sup>69</sup> que procesan el *quid* de la información biográfica mostrando la compleja relación del *yo* con sus condicionamientos.

Así, pues, existe un nivel de interpretación reflejado en el punto de vista que domina determinada exposición narrativa. El hecho de combatir, denunciar o rechazar una perspectiva no hace más que revelar otra (Bruner, 2003: 41). De ahí la imposibilidad de *una* cosmovisión, legitimada como exclusiva en el curso del relato biográfico. Este dilema “perspectivista” alberga la compleja cuestión de la “intención narrativa”, que no puede obviarse en la interpretación de relatos biográficos. No sólo se trata de establecer y conocer el punto de vista que domina cierta exposición narrativa sino de indagar la finalidad por la cual se ha adoptado esa perspectiva para develar determinado sentido biográfico.

---

<sup>69</sup> Los filtros heurísticos se entienden como actos de discernimiento por los cuales el sujeto es capaz de crear un relato de sí interpretado, dirigido y situado. Los relatos del *yo* procuran una apropiada narración pública de la subjetividad que recorre selectivamente el pasado y lo comunican también selectivamente. Se trata de una suerte de gramática de la memoria que “cubre” por omisión involuntaria o por decisión pensada ciertos acontecimientos o experiencias vividas. El concepto se respalda en la categoría de *fading out of awareness* expuesto por Kazmierska (2004: 162) desde la terminología usada en el análisis formal narrativo de F. Schütze. En ciertas modalidades conscientes del recurso de “*fading out of awareness*” y “filtros heurísticos”, el autor controla la información que comunica bajo el esquema de “audiencia imaginaria”, es decir, advierte que la interlocución que realiza no está dirigida a la persona exclusiva del entrevistador sino que tendrá repercusiones públicas. El asunto se relaciona con el problema de construir “la verdad” a partir de la narración que una persona hace de sí misma, tema tratado por R. Robin desde la categoría de identidad narrativa propuesta por Ricoeur. Se trata, en últimas, de la “imposible narración de sí mismo” (Robin, 1996).

En este marco de interdependencias entre relato biográfico, memoria y tiempo, la producción de narraciones genera, en últimas, “eventos verbalizados”, constituyentes de un “metaevento” (Bruner, 2003: 107), una experiencia vital interpretada que lleva al acontecimiento más allá de la fugacidad de su ocurrencia. Se da, pues, el tránsito del *allí-entonces* del suceso vivido, al *aquí-ahora* del relato contado.

Una sugerente presentación al respecto ha hecho el Profesor Alfredo J. Da Veiga:

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Y significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega (Da Veiga, 1995: 38).

La memoria personal como recurso interpretativo de la historia y la conexión del tiempo con la narración biográfica se cifra en las búsquedas del *ansiógeno* e inaprehensible yo, que se realiza desde un tiempo-espacio presente, para *abordar algo de sí* en el recuerdo de su pasado o aún en la posibilidad de su futuro. Sugerente resulta también aquí la tesis de Benjamin sobre la pobreza de la experiencia – relacionada con la crisis de la narración – que, desde la notoriedad del presente, deja ver por lo menos dos claras implicaciones para entender la estructura del relato experiencial: en primer lugar, sólo la concesión al lugar de la experiencia vivida favorece que el pasado arroje luz sobre el presente; y, segundo, la virtualidad sugerente y propositiva del futuro se cifra en acrecentar el horizonte de expectativas y posibilidades.

Ciertamente, todo el proceso de construcción de la realidad por parte del sujeto así como el acto de entretelar la vida como trama a través de la palabra, está envuelto en la doble funcionalidad del relato biográfico, a saber, modelar u ordenar



la experiencia y construir la realidad. J. Bruner recuerda cómo una manera de contar la vida, puede influir en el modo de vivirla: “la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces le confiere, además, una carta de derechos en la realidad” (Bruner, 2003: 22). Es así como un relato puede dar una nueva perspectiva a determinado aspecto que está siendo experimentado en la medida que manifiesta las comprensiones originantes del sujeto.

En el mismo marco, se ha señalado que el proceso de (re) creación del yo se anuda también en una trama de relaciones y vínculos que permite comprender al sujeto en su ecosistema histórico-existencial. Luego de haber presentado algunos aspectos ligados a la acción interna del sujeto en su proceso de (re) creación biográfica en la narración, se aborda ahora el ámbito “exterior-cultural” destacando el papel del contexto y de los vínculos externos en los que se inserta no solo el desarrollo normal de la existencia sino los puentes con el sujeto singular y sus elaboraciones biográfico-narrativas.

La narrativa en el relato biográfico ya es una interpretación del sujeto que apuesta por “transfigurar lo banal” partiendo de la “dialéctica de lo consolidado y lo posible” (Bruner, 2003: 29s.). Desde este punto de vista “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes” (Bruner, 2003: 31).

A partir de aquí, considerada la imposibilidad de sostener los estamentos canónicos en la vida de las sociedades, justamente por la acción de los individuos en la historia, hay lugar a la recurrente idea de Bruner sobre los *mundos posibles*<sup>70</sup> constituidos desde el dinamismo de las narrativas. Por ello,

...la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo

---

<sup>70</sup> El tema específico de mundos posibles puede verse en la obra de Bruner, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. cfr. Bruner, 1996.

imprevisto; de otro modo 'no hay historia'. El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico (...). Algo ha de estar alterado, de otro modo 'no hay nada que contar (Bruner, 2003: 31s.34.).

Reconociendo la existencia de un horizonte interpretativo desde la cual se narra y la insinuación de los mundos posibles, el relato ofrece una cosmovisión que permite apreciar cómo el otro sujeto internaliza el mundo. Éste es un aspecto que cuestiona la idea de una historia señera y acoge, más bien, el compartir de existencias como pauta de afrontamiento y de tensión en medio de otros sujetos: "Narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia" (Bruner, 2003: 45). El *impulso metafórico* de las historias contadas consiste, entonces, en descubrir en el relato particular algún asunto de referencia común, que atañe a otros y que involucra el drama de existir<sup>71</sup>.

De este modo se puede conferir al relato una función orientadora en medio de las incertidumbres inherentes a la contingencia del existir humano. En este punto, cuando el relato sugiere una forma particular de llevar a cabo interacciones sociales y no sólo indica la gestión de la propia vida, emerge el campo de la función social del relato basado en el impulso metafórico que pueden ofrecer las historias y su capacidad de incidencia cultural efectiva.

Dentro de la función social de la narrativa como parte de los estudios de tipo biográfico, se advierten los alcances del relato frente a las condiciones sociales emergentes. El estudio biográfico es capaz de provocar una palabra emancipatoria contra modelos históricos contemporáneos que sostienen y vierten cualquier forma de discriminación en la sociedad permitiendo reclamar y generar historias de resistencia, crítica, esperanza y visión de comunidades cuyas historias o relatos

---

<sup>71</sup> La cuestión del "ser común" es presentado por Arfuch (2002: 149) como el espacio vital susceptible de ser compartido; es el *biografema* de la vida común que favorece acercamientos de historias o, mejor aún, el reconocimiento de que la historia personal es co-construida por pares existentes.

son frecuentemente invisibles, cancelados, trivializados o borrados por la sociedad dominante. La contrastación de narrativas biográficas, en el desarrollo de su función social, permite captar las inacabables formas como la gente conserva sus ideas y demandas por la justicia (cfr. Solinger, R. et al., 2008: xi).

Tratar el ámbito que se ha denominado “exterior-cultural” en el proceso de (re) creación biográfica del yo, ha de superar la fascinación esnobista por las historias individuales, lo cual requiere problematizar e “historizar” los relatos y las comprensiones de los sujetos. Desde este plano de la función social de la narrativa en la perspectiva biográfica, no interesan tanto las vidas singulares de los sujetos en su aparición solipsista sino cuanto hay en ellas para “invocar la historia en orden a reclamar los derechos emergentes o el valor de la comunidad o el derecho para todos a la seguridad física y la educación” (Solinger, R. et al., 2008: 1). Así, el elemento crítico de los estudios biográficos conduce a explorar los significados del compromiso del individuo frente a su comunidad política y generar visiones creativas en torno al reconocimiento, los derechos y la justicia.

Es importante destacar que justo en este punto es posible la convergencia tiempo-memoria-narración de la investigación biográfica aplicable principalmente a cuestiones éticas en Educación en Derechos Humanos. Aquí, el testimonio de los sujetos como historia de vida no se queda en la descripción del fenómeno que expresa una determinada carencia en la esfera de los derechos humanos sino que insinúa, ya desde el ejercicio mismo de la narración, un programa efectivo de transformación social y política<sup>72</sup>.

De esta manera, un asunto fundamental dentro del propósito de investigar una historia de vida es la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe dicha vida. La complejidad de esta trama e intersecciones

---

<sup>72</sup> En este sentido se advierte la orientación de los procesos constituidos en torno a la *justicia anamnética* que ha formulado Reyes Mate (2003: 100) donde la memoria del *otro* oprimido es el primer elemento para la construcción de una nueva realidad ética. Dado que el olvido es la propedéutica de la injusticia, el testimonio de la víctima da vigencia al imperativo moral y suscita el camino de la reparación.

conforma la *cartografía biográfica del sujeto*, base de los análisis para comprender las incidencias del entorno ideo-cultural como memoria colectiva en la singularización de una existencia<sup>73</sup>.

Desde el punto de vista histórico, se espera que el trabajo biográfico asuma y apoye la tarea de la restitución de épocas y contextos. Sin embargo, el proceso investigativo de una historia de vida no puede confundirse, sin más, con una reducción de todo el fenómeno histórico a un devenir particular ni con la convergencia de la vida individual en una pretensión historizante. De este modo, la ponderación del contexto en la investigación biográfica como consideración situacional del sujeto de estudio permite evitar el pragmatismo individualista o la historización técnica a los que puede estar expuesto el género.

Así, pues, el punto a resaltar en esta característica es que la historia del sujeto se construye a modo de relación simbiótica entre la *experiencia individual* y la *realidad histórica* (cfr. Sautu, 2004: 24; Bolívar, 2001: 36). La interrelación contexto-individuo expresa una fluidez no excluyente entre lo privado y lo público pues, como explican Solinger, Fox e Irani, “no hay una comprensión separada de ‘privacidad’ porque las decisiones personales que la gente hace y puede hacer siempre son configuradas por el entramado de políticas legales y otras formas de constricción. Poner al descubierto la relación entre lo personal y lo público es una estrategia crucial para dar sentido al mundo y a las historias que se cuentan sobre él” (Solinger, R. et al., 2008: 9).

En este orden de ideas, el sociólogo de línea durkhemiana Maurice Halbwachs ha desarrollado el concepto de la memoria colectiva considerando que el sujeto es portador de un tiempo-espacio histórico y específico (común a otros) que *habita* la constitución de su realidad subjetiva. Comentando a Durkheim señala que ese cúmulo de fuerzas sociales “incrementan y enriquecen nuestro ser individual con

---

<sup>73</sup> Una expresión de la cartografía biográfica del sujeto se refleja en el diseño de *biogramas* o esquemas de vida que visibilizan las intersecciones que hacen parte de determinada historia de vida en torno a un núcleo común de indagación.

todos los modos de sensibilidad y con todas las formas de pensamiento que recogemos de los demás hombres” (Halbwachs, 2004: 137).

La idea de memoria colectiva en la investigación biográfica implica, pues, un modo de presencia social en el sujeto. En este sentido es expuesto además por Eakin al afirmar que “el Yo pronunciado en la biografía no es una primera persona ‘sin cuerpo’. Este Yo es auténticamente plural en sus orígenes y formación [de modo que] es definido por sus relaciones con otros” (Eakin, 1999: 43)<sup>74</sup>. Esta apreciación, que aparecerá nuevamente en el siguiente apartado al exponer los lineamientos de la fenomenografía, coincide con los planteamientos de Bolívar cuando afirma que “el sistema social está presente en cada una de las acciones, pensamientos y creencias del relato individual” (Bolívar, 2001: 139).

En el mismo sentido se encuentra la idea de Kazmierska de que “la narrativa de experiencias biográficas revela lo que ha ocurrido en una dimensión social desde el punto de vista de la participación y actuación de los individuos en ella” (2004: 157).

Así, pues, la individualidad y la condición social no son dos estratos o sustancias desconectadas dentro del ser humano sino potencialidades diferentes de las personas en su relación con otros. El individuo tiene la capacidad de ser influenciado y formado por la actitud del otro, por la injerencia de otros sobre él y su dependencia de ellos (cfr. Eakin, 1999: 63).

Desde este panorama, la constitución del sujeto a través de su propia comprensión, implica una manera relacional de entender la existencia desarrollada colaborativamente con otros desde un ambiente social particular inserto, a su vez, en una estructura de mayor cobertura y complejidad (v. gr. sistema político u organización cultural). En tal proceso de diálogo social constituyente del sujeto, de

---

<sup>74</sup> Eakin realiza este planteamiento en el marco de lo que él llama “autobiografía y mito de la autonomía”. Contra la ilusión autobiográfica de la autodeterminación absoluta, el autor sostiene que toda identidad biográfica es relacional cuestionando el “individualismo posesivo” que, según él, ha definido el curso de los estudios biográficos.

su individualidad e historia, se destaca el rol que desempeñan las pertenencias a determinado tipo de familia, grupo social o sus instituciones tales como escuelas, iglesias, partidos, redes, asociaciones, etc. (*relational environments*), así como sus entrelazamientos con otras vidas de individuos-clave que surgen en el dinamismo de esos grupos de referencia<sup>75</sup>.

\*\*\*

En suma, se ha señalado al comienzo de este capítulo que en la realización del presente estudio biográfico se identifican dos vertientes particulares – tiempo y testimonio – con las cuales se asume el proceso de (re) creación del yo dentro de la conformación de una historia de vida como estudio de caso. Ahora bien, la combinación de estas dimensiones con el análisis de la trayectoria intelectual, requiere una manera específica de aproximarse a la constitución biográfica de un sujeto escritor o productor de bienes culturales. Por eso, antes de cerrar este apartado 3.1., con apoyo en algunas referencias literarias que iluminan el problema, se presenta la cuestión del papel biográfico en la obra intelectual de un autor.

---

<sup>75</sup> Comentando las narrativas de Silko, Gates y Scot, Eakin (1999: 85) refiere que el ambiente clave en la formación del individuo es la familia, la cual sirve como comunidad primaria que dirige la transmisión de sus valores culturales. No sorprende que una importante variedad de autobiografías que acentúan el plano relacional, tomen la forma de “memorias de familia”. De este modo, “la manera más común de la vida relacional es la historia vista a través del lente de su relación con otra persona clave, algunas veces un hermano, amigo o amante; pero, con mucha frecuencia, un familiar que podemos llamar el ‘otro-próximo’ (*proximate other*), para significar la íntima relacionalidad con el autobiógrafo” (Eakin, 1999: 86). El concepto se puede expresar también como “otro *significante*” (*significant other*), la persona que es capaz de conferir un impulso a la biografización del sujeto por el papel determinante que juega en su historia. Aquí se ubica, además, el concepto correlativo de “memoria afectiva” (*heart memory*) expuesto por H. Reboul y recuperado por K. Kazmierska. La memoria afectiva es “fundamental por cuanto está conectada con la vida de familia, siendo la directriz que vincula la persona a sus ancestros, hermanos, amigos, o básicamente a las personas que influyen en la vida emocional desde sus primeras etapas” (Kazmierska, 2009: 113).

### **3.1.3. La generación de pensamiento desde la experiencia vivida de los sujetos: problematizaciones de la biografía intelectual**

Las dimensiones presentadas hasta ahora, esto es, la dialéctica biográfica entre lo “individual-psíquico” y lo “exterior-cultural” dentro de las consideraciones sobre memoria y testimonio, aparecen también como una discusión característica de la conformación y análisis de trayectorias intelectuales donde se afronta con mayor claridad la coimplicación *pensamiento-vida*. Es decir, a la dialéctica *contexto-vida* como parte del estudio de caso de una historia de vida, se han de añadir las consideraciones de la producción intelectual en una tríada que podría nominarse *contexto-obra-vida*, entre las que se espera el establecimiento de cierta unidad dimensionada.

El eje problematizador de la biografía intelectual se encuentra en la compleja vinculación entre los elementos factuales de la vida de un escritor y el componente ‘ficticio’ de la obra, asunto que A. Compagnon denominó la “*viobra*”. (cfr. Dosse, 2007: 53). La consideración de este tópico sugiere la necesidad de considerar los elementos biográficos que son constitutivos de la producción intelectual de un autor en orden a una justa ponderación de las interrelaciones obra-contexto-vida. Al respecto, el investigador biográfico francés, F. Dosse, cuestiona: “Muy frecuentemente, la obra se deduce de las peripecias de la vida. La biografía de los escritores se encuentra, por tanto, en el centro mismo de la inteligibilidad literaria, puesto que se supone que el conocimiento de la vida permite al lector comprender la obra y revelar sus secretos” (2007: 53).

El meollo de la biografía intelectual aparece entonces en la comprensión de la obra enraizada entre el contexto de una vida y la particularidad psíquica – esto es, interior – de su autor; es decir, el núcleo de la comprensión de la historia intelectual de un sujeto aparece asociado con las dimensiones que atañen a la *viobra*. Pero, habida cuenta de la inaprehensibilidad plena de una vida y, por lo mismo, del conocimiento asintótico que se pueda tener de ella, quizás haya que establecer algunas limitaciones y explicitar algunas tensiones: ¿Podrían

descubrirse dimensiones de la obra que no estuvieran arraigadas en los elementos factuales de la vida? Para los propósitos de una biografía intelectual, ¿resulta suficiente el reconocimiento del contexto histórico? O cabría preguntar más bien, desde las características narrativas del relato biográfico, ¿cuál es la relación entre los “mundos posibles” del autor y su vida como realización de esos mundos?

Dicho de otro modo, ¿de qué manera los estudios biográficos pueden abordar los “mundos posibles” del autor que también hacen parte de su producción intelectual? Son densas problematizaciones que se derivan de la *viobra* y que, por lo mismo, no dan lugar a una simple resolución. Por ello, no conviene desconocer las principales discusiones que en este punto se han dado desde otros saberes, entre los cuales se destacan los aportes hechos desde la teoría literaria. Así, pues, para iluminar la discusión en torno a la *viobra* en la biografía intelectual, se remiten aquí algunos planteamientos del criticismo literario a partir de la confrontación que Marcel Proust (1871-1922) realiza contra Charles Augustin de Sainte-Beuve (1804-1869) en el célebre trabajo narrativo y ensayístico titulado “*Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*”. El propósito es descubrir en esta discusión contribuciones aplicables a la idea de unidad dimensionada contexto-obra-vida en la fundamentación de la biografía intelectual según se aborda en esta investigación.

El prefacio de A. Marí y Manuel Pla, en su reciente versión española, expresa la cuestión vertebradora de Proust en ese trabajo: “La idea que recorre como una iluminación *Contra Sainte-Beuve*, y de hecho toda la novela *En busca del tiempo perdido*, es que quien ha escrito un poema o una obra que nos ha conmovido no es esa misma persona de la que conocemos sus relaciones sociales, sus hábitos y la vida que ha llevado entre los hombres” (Marí, A. & Pla, M.,2005: 24). En otras palabras, el yo narrador es irreductible al yo autobiográfico: “El ‘yo’ que escribe no es el ‘yo’ que vive entre las cosas del mundo. El ‘yo’ del artista es un yo interior, íntimo y particular, que busca expresarse y que jamás llega a establecer relación alguna con el ‘yo’ histórico, mundano y contingente” (Marí, A. & Pla, M.,2005: 24).



No obstante, tal posición llevada a la radicalidad, ¿no apostaría de facto por la escisión de la unidad obra-vida fundamental para el análisis biográfico principalmente si, como en este caso, se está abordando una cuestión de tipo ético?

Justo aquí se aprecia la tensión de opuestos que caracteriza esta discusión. Sainte-Beuve representa la fusión taxativa vida-obra (*viobra*) que termina conduciendo a la exaltación heroica del sujeto biográfico. De otro lado, Proust llegará a la radicalización de separar vida-obra al extremo de proponer que el yo creador, la forma más propia del escritor, es irreductible a cualquier otra forma de existencia. De este modo, la gran duda sigue siendo si la producción intelectual se puede explicar desde el sujeto mismo, desde los imaginarios del escritor o desde los referentes externos que rodean la conformación de su trabajo<sup>76</sup>.

Para Sainte-Beuve, no hay rupturas ni incompatibilidades entre pensar, escribir y hablar. No es posible separar la literatura y sus expresiones del resto del hombre. Existe, pues, una unidad consolidada entre vida y obra de modo tal que ésta última sólo es cognoscible por la revelación de los contenidos biográficos. En su planteamiento, según lo cita Proust, “mientras no nos hayamos formulado sobre un autor cierto número de preguntas y les hayamos dado respuesta, siquiera para nuestros adentros y en voz baja, no podremos poseer la certeza de abarcarlo por entero, por más que tales preguntas parezcan del todo ajenas a sus escritos” (Proust, 2005: 109).

En esa línea se encuentra Hippolyte Taine, teórico del naturalismo, que en un artículo de 1869 elogia que Sainte-Beuve haya “trasladado a la historia moral los procedimientos de la historia natural [pues] ha mostrado cómo hay que hacer para conocer al hombre; ha indicado la serie de medios sucesivos que conforman al individuo y que deben observarse sucesivamente para comprenderlo” (citado por

---

<sup>76</sup> En el caso de la presente investigación cabría, pues, preguntar ¿desde qué referentes se nutre la obra intelectual de Rodolfo Stavenhagen? ¿Qué tipo de relación se puede establecer entre su producción biblio-hemerográfica y el desarrollo de su trayectoria personal? Consideraciones de esta índole se han tenido en cuenta en el desarrollo de los capítulos de análisis e interpretación.

Proust, 2005: 106s.). Sainte-Beuve entiende la crítica como una “botánica moral” (Proust, 2005: 125) por la cual antes de juzgar una obra, el analista literario trata de comprenderla, cosa que sólo es posible si se conecta con la cotidianidad del autor.

En el lado opuesto de la discusión, Proust, al defender la importancia de la *memoria involuntaria*, reclama en su disputa contra Sainte-Beuve que “ese método desconoce lo que una frecuentación un poco profunda con nosotros mismos nos enseña, es decir, que un libro es el producto de otro yo que el que manifestamos en nuestras costumbres, en la sociedad, en nuestros vicios” (Proust, 2005: 110). De esta manera, la escritura (que se plasma en la obra) es una acción solitaria del yo emergente, descifrado y expresable, un no-lugar reservado para las complejidades del dinamismo interior; mientras que el diálogo es una acción de “lenguajes comunes” donde concurren los humanos en las regularidades de la vida social.

Desde aquí, la inspiración, el quehacer literario y, extensivamente, la actividad intelectual, son un producto del enfrentamiento del sujeto consigo mismo y no una ocupación instalada en la normalidad de lo cotidiano. Para Proust, se trata del “yo profundo que sólo alcanzamos abstrayéndonos de los demás y del yo que conocen los demás, el yo que ha esperado mientras estábamos con los demás, que percibimos como el único real, y para el cual sólo los artistas acaban viviendo, como un dios al que abandonan cada vez menos y a quien han sacrificado una vida cuyo único objeto es honrarle” (2005: 114). El escritor no es el hombre corriente sino una especie de extranjero de lo cotidiano que puede poner entre paréntesis el curso *normalizado* de su existencia.

En este orden de ideas, Proust se refiere con total ironía a la crítica que Sainte-Beuve, con su método, hace de la obra de Stendhal (cfr. Proust, 2005: 110-113). En efecto, es entendible que Proust se resista a una confrontación contra el autor de “La cartuja de Parma” y “Rojo y negro” por cuanto marca un hito en la narrativa

moderna extensible, además, a la fundamentación biográfica por el aporte destacado del realismo en el punto de vista del narrador:

En ningún momento parece haber entendido Sainte-Beuve lo que de particular tienen la inspiración y el quehacer literario, y aquello que diferencia por completo a este último de las demás ocupaciones del escritor. No establece límite alguno entre la labor literaria, donde, en soledad, acallando esas palabras que son tan nuestras como ajenas, y con las cuales, aun solos, juzgamos las cosas sin ser nosotros mismos, nos enfrentamos cara a cara (con nosotros mismos), procuramos oír, y expresar, el sonido genuino de nuestro corazón, ¡y la conversación! “escribir (Proust, 2005: 113).

Este punto de confrontación contra Sainte-Beuve, llega a resultarle exasperante al creador de “En busca del tiempo perdido”:

Y por no haber percibido el abismo que separa al escritor del hombre de mundo, por no haber comprendido que el yo del escritor sólo se muestra en sus libros, y que no muestra a los hombres de mundo más que a un hombre de mundo como ellos, inaugurará ese famoso método que, al decir de Taine, Bourget y tantos otros, constituye su gloria, un método que, para comprender a un poeta o a un escritor, reside en interrogar ávidamente a cuantos lo conocían y lo trataban, a quienes puedan decirnos cómo se comportaba en materia de mujeres, etcétera, es decir, en todos los puntos en los que el yo auténtico del poeta no interviene en absoluto (Proust, 2005: 115).

Así las cosas, la ‘captación’ y ‘expresión’ del yo serían un acto de creación que no está regido por las operaciones de la inteligencia formal sino por la “memoria involuntaria” más cercana al azar y a la casualidad imaginativa que a la evolución continua y ordenada del tiempo. Por eso, no puede afirmarse con fiabilidad que los demás puedan incidir en la obra ni lograr un acercamiento pleno a la misma. Desde este análisis de Proust, será inadmisibles que un testimonio externo o un documento personal, como se llamará desde la investigación biográfica, pueda descubrir la naturaleza del yo de un sujeto. Pero Sainte-Beuve no comprenderá

“ese mundo único, cerrado, sin comunicación con el exterior, que es el alma del poeta” (Proust, 2005: 114).

Como puede colegirse de la discusión en referencia, la articulación que insinúa la *viobra* en el entramado de una biografía intelectual, debe ser cuidadosa debido al riesgo reduccionista que se esconde en el vínculo obra-vida que la constituye. Ya F. Dosse ha advertido cómo los retratos literarios sobre un personaje al modo biográfico devienen ensayos de moral cimentados en la magnificación del héroe. En esos casos, la función del biógrafo se reduciría a la exaltación de los personajes singulares (cfr. Dosse, 2007: 56ss).

En efecto, los retratos biográficos modelizadores constituyen un lugar importante en el desarrollo del género. Al constituirse en una de las prácticas biográficas más difundidas, aportan una función social relacionada con cierto estatus de moralidad deseado dentro de un grupo humano. En este caso, “la biografía se presenta como la exposición de vías de realización, de acuerdo con una teleología que hace del escritor un individuo ya dotado desde la cuna de todas las cualidades requeridas para convertirse en creador excepcional. No hace más que cumplir con el destino que lo espera” (Dosse, 2007: 58s.). De esa manera ocurre en la vinculación hermética obra-vida, según es sustentado por Sainte-Beuve, que termina dirigiendo la biografía a una admiración hiperbolizada del personaje y a un desconocimiento de sus muchas maneras de ser. El problema es que una posición instalada en la existencia unilineal se ubica en las antípodas de la complejidad que subyace como propia en el fenómeno de lo humano. Aquí estaría la principal contribución de la crítica de Proust.

Ahora bien, en medio de esa lucha de contrarios que representan Proust y Sainte-Beuve, no puede perderse de vista que, en todo caso, el autor es el único portador del sentido oculto de su producción intelectual. Esto implica no sólo el reconocimiento de diversos modos de existir (“desde dentro”) sino la admisión de que cada sujeto único es el intérprete originante de sus *existencias múltiples*.

*paralelas*. Aquí se asienta un argumento de base para desmontar el principio de la biografía como *historia magistra vitae*.

Así, pues, lo que se hace necesario considerar frente al extremo proustiano, es que las existencias múltiples no son una creación *ex nihilo* y que, si bien su expresión predilecta se encuentra en las herramientas literarias, sus bases constitutivas, como ya se ha tratado, no dejan de ser históricas y vitales. De este modo, ante las tendencias deterministas e innatistas de la biografía (vgr. Sainte Beuve o H. Taine) es posible encontrar una alternativa para la comprensión de la *viobra* en el recurso a la sustantividad de la vida histórica y en la manera de entretorse en el sujeto como unidad “psíquica” compleja. Es decir, no se trata de entender la producción intelectual desde la mera sucesión de acontecimientos *per se*, como una acumulación de saberes más o menos intencionados y ordenados, sino desde el proceso de constitución biográfica del *yo* que integra esos acontecimientos y las interpretaciones que el sujeto hace para sí. Tentativamente, quizás por alguna operación metodológica ordenada a una mejor comprensión, podría separarse al escritor de la obra pero no al escritor de sus mundos posibles e imaginarios.

Dicho de otra manera, no se puede pretender cierta interpretación totalizante de una vida a partir de la obra intelectual porque la existencia humana no se reduce sólo a sus productos. Sin embargo, se podría considerar el ejercicio inverso: entender mejor la obra y precisar algunas claves de interpretación, inscribiéndola en las trazas históricas y vitales en las que se ha gestado, o sea, entendiendo al autor en su entramado de realidad y a la obra como parte esencial de ésta. Es así como las posiciones que justifican la biografía, en tanto recurso para iluminar la obra, refieren esta pertinencia de encontrar huellas de la vida real en la obra misma.

En suma, el *yo profundo* de Proust, es ciertamente, un aspecto clave de la interrogación biográfica por cuanto a ese *yo* se asocia principalmente la constitución del sujeto. No obstante, en la base comprensiva de la biografía

intelectual, el proceso “psíquico” asociado a la generación de múltiples maneras de ser (existencias paralelas) que un sujeto puede descubrir en la constitución de su identidad personal, no puede asumirse al margen de los dinamos de la historia particular. En aras de tal complejidad, ese yo no se expresa unívoca y monológicamente, por eso, las opciones fundamentales del sujeto, la vida en la obra y la obra en la vida, plantean la posibilidad de manifestaciones razonables que consolidan la proyección de todo un sistema intelectual producido. En ese aspecto se insinúa, pues, el umbral ético de la biografía intelectual.

### **3.2. CONCEPCIONES DE LOS SUJETOS SOBRE EL MUNDO VIVIDO: FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS DE LA FENOMENOGRAFÍA**

Antes de plantear las conexiones que contribuyen más directamente a la fundamentación epistemológica de esta investigación biográfica, es necesario exponer los conceptos centrales y comentar algunas estrategias generales que definen el enfoque de la fenomenografía.

Se trata de un enfoque de investigación, tipificado por algunos teóricos como *cualitativo-descriptivo* (cfr. Buendía, 1999), que se fundamenta en la noción del sujeto como constructor de sus realidades a partir de las concepciones sobre las múltiples dimensiones del mundo que habita. Como propuesta de investigación, fue desarrollada originalmente por investigadores del Departamento de Educación de la Universidad de Gotemburgo (Suecia) en el transcurso de la década de los setenta.

El término “fenomenografía” se acuña hacia 1979 y aparece impreso, por primera vez, dos años más tarde en un trabajo de Ference Marton (1981), en el sentido de describir investigaciones empíricas sobre el aprendizaje escolar a partir del punto de vista de los estudiantes. Ahora bien, si se quiere realizar una aproximación etimológica al término, se debe atender la explicación de Kroksmark quien elaboró una minuciosa indagación de las raíces del vocablo *fenomenografía*:

El término está compuesto de dos raíces: *phenomenon* y *graph*. 'Phenomenon' viene del verbo griego 'fainesqai (fainesthai)', el cual significa *aparecer*, o, *llegar a ser revelado*, y constituye el nombre 'fainemonon (fainemonon)', que significa *lo aparecido* o *lo que se revela por sí mismo*. El verbo viene de 'fainw (faino)', que expresa *llevar a la luz*, o, *evidenciar*, de donde algo puede ser revelado y hecho aparente. De este modo, el concepto 'phenomenon' debe ser tomado para significar lo que aparece en su propio orden. Así, 'phenomenon' se refiere a la totalidad conjunta de lo que se hace aparente o manifiesto... *Graph* también viene del griego, del verbo 'grafia (graphy)', que significa *describir en palabras o imágenes lo que se designa*, por ejemplo, un aspecto de la realidad o una experiencia de la realidad. En combinación con 'phenomenon', 'graphy' viene a ser *el acto de representar un objeto de estudio como un fenómeno cualitativamente distinto* (1987: 226-227).

La fenomenografía se relaciona entonces, etimológicamente, con la descripción de las cosas *como ellas aparecen* al sujeto. Desde sus primeros planteamientos, el objetivo de la fenomenografía ha sido la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los experimenta, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. En este panorama, las comprensiones o, más específicamente, las *concepciones* son constructos particulares (histórico-existenciales, podría decirse) que guardan relación con ideas, experiencias, significados, atribuidos por los sujetos a los diversos fenómenos del mundo que acontecen a su alrededor (cfr. Marton, 1981).

Se trata, entonces, de una propuesta para conocer de una forma cualitativa las diferentes maneras en que las personas *experimentan*, conceptualizan, perciben y comprenden diversos tipos de fenómenos en el mundo circundante, cuyo objetivo es encontrar y sistematizar modos de pensamiento que recojan la manera como los individuos construyen determinadas situaciones de la realidad.

La línea más desarrollada por psicólogos suecos e ingleses refiere la fenomenografía como enfoque cognitivo sobre el aprendizaje. Así, los primeros estudios se concentraron en torno al por qué algunos estudiantes universitarios lograban un mejor aprendizaje que otros. Para abordar esta cuestión las investigaciones indagaron cómo los estudiantes experimentaban y aprehendían un texto hallando grados de comprensión o *formas cualitativamente diferentes*.

F. Marton, uno de los pioneros del grupo de Gotemburgo, lo explica así:

La observación es que cuando las personas leen un texto, escuchan una presentación, intentan solucionar un problema o reflexionar sobre un fenómeno, aquello que encuentran les aparece en un número limitado de formas cualitativamente diferentes. Las formas diferentes en las cuales ellos experimentan el texto, la presentación, el problema, o el fenómeno son observadas para ser lógicamente relatadas de uno a otro y formar juntos un complejo que hemos llamado el 'espacio de resultado' (*outcome space*). (Marton, F. & Booth, S., 1997: 112).

En esta primera etapa de la fenomenografía como enfoque ligado a investigaciones de psicología del aprendizaje, se aprecia cierto énfasis por el ámbito de la didáctica, concretamente en los problemas referidos al aprendizaje y en torno a factores de teoría curricular. Para ello, los autores, desde los estudios de comprensión de textos, tratan con problemas de aprendizaje en ambientes educativos reales, como se advierte, por ejemplo, en la observación de comprensiones de estudiantes sobre leyes físicas u otros diversos asuntos<sup>77</sup>.

Al trasladar el centro de atención a la pregunta por el *cómo* en el aprendizaje, el grupo sueco de Gotemburgo explicita su interés por el *aprendizaje definido en términos cualitativos* que toma distancia del interés dominante en su tiempo centrado en definir el aprendizaje como un fenómeno cuantitativo, tal como ocurría

---

<sup>77</sup> Los experimentos fenomenográficos de psicología del aprendizaje, se han referido a diversos tipos de aprendices: niños escolares en Suecia y China, estudiantes universitarios de ingeniería y ciencias sociales, adultos y, en general, múltiples ambientes educativos.



desde tiempos de Bartlett<sup>78</sup>. Por ello, como comenta Almeida, “sólo partiendo del punto de vista de los sujetos sobre su aprendizaje resulta admisible comprender, en sentido amplio, el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las acciones de los individuos dependen, sobre todo, del modo como éstos interpretan las diversas situaciones y tareas educativas en contexto” (2007:19).

Un antecedente más general que, sin embargo, no se identifica plenamente con la propuesta de Gotemburgo, puede hallarse en los principios epistemológicos de la *fenomenología* extendidos a la investigación en ciencias sociales y humanas. Aunque puede establecerse un punto de partida común en torno a la experiencia humana, el grupo de Gotemburgo ha advertido sobre la dificultad de asimilar desprevenidamente ambas posturas dadas la especificidad de sus métodos y propósitos.

Como no es el interés de este apartado dar cuenta exhaustiva del marco ontológico de la fenomenología en cuanto tal, bastará con mencionar su posicionamiento como referente epistemológico en el paradigma de investigaciones cualitativas centradas en el fenómeno de lo humano y, particularmente, cómo se encuentra con el enfoque de la fenomenografía.

La fenomenología, en su sentido más general, se refiere al sistema filosófico de E. Husserl (1859-1938) y de toda la corriente de pensamiento de allí derivada, cuyo interés primario se basa en devolver el status científico a la filosofía tras las reducciones a las que fue sometida por las corrientes naturalistas de la ciencia y el positivismo.

Al respecto, Lyotard apunta:

---

<sup>78</sup> La alusión concierne a la teoría reestructurista de la memoria humana del psicólogo cognitivo Frederick Charles Bartlett (1886-1969). La obra que, por oposición, parece tener mayor incidencia en la formulación cualitativa de la fenomenografía es *Remembering* de 1932. Ante la postura dominante del momento, la fenomenografía supone un cambio de rumbo metodológico y conceptual en la manera de abordar el estudio del aprendizaje, siguiendo una metodología “de segundo orden” que parte de la perspectiva del estudiante sobre el análisis de su realidad “de aprendiz”.

La fenomenología de Husserl germinó en la crisis del subjetivismo y del irracionalismo (fines del siglo XIX, comienzos del XX) (...). Ha reflexionado, se ha apoyado, ha combatido, *contra* el psicologismo, *contra* el pragmatismo, contra una etapa del pensamiento occidental. Ha sido ante todo, y continúa siéndolo, una meditación sobre el conocimiento, un conocimiento del conocimiento; y su célebre ‘poner entre paréntesis’ consiste en primer lugar en dejar atrás una cultura, una historia, en retomar todo saber remontándose a un no saber radical (1989: 9s.).

Desde aquí, se configura un interés fenomenológico centrado en estudiar el contenido de la experiencia humana concreta a partir del conocimiento de los sujetos en los escenarios que habitan. La fenomenología, que se niega a heredar el dogmatismo en la explicación científica, concede una atención privilegiada a la experiencia pre-reflexiva, no tematizada, pre-predicativa, que encamina la captación de la esencia (*eidos*) de la cosa. De ahí el clásico aforismo “ir a las cosas mismas” que, a su vez, exige la práctica de la *epojé*, “poner entre paréntesis” los juicios sobre la realidad, para acceder a la cosa tal y como se da a la conciencia.

Al ubicar esta línea de pensamiento dentro de los enfoques en la investigación cualitativa, Buendía, L. explica que

...la fenomenología, desde una posición epistemológica, enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, y se configura como conciencia (...). El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía con base en descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja con base en un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia

humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (Buendía, L. et al., 1999: 229).

Desde esta tradición, los proyectos de Gotemburgo elaboran su peculiaridad epistemológica desentrañando elementos afines y dispares en la bina fenomenografía-fenomenología (para una presentación sinóptica ver tabla 10). Como ya se ha indicado, la fenomenografía “se concentra en las formas de experimentar diferentes fenómenos, en las formas de verlos, de saber acerca de ellos y tener habilidades relacionadas con ellos. El propósito *no es encontrar la esencia singular*, sino la variación y la arquitectónica de esta variación en términos de los aspectos diferentes que definen el fenómeno” (Marton, F. & Booth, S., 1997: 117).

A partir de esta formulación, que recoge los propósitos fundamentales de la fenomenografía, considerando además cuanto ha sido enunciado, podrían identificarse las características centrales de una necesaria intersección. En primer lugar, se comparte la plataforma interpretativa desde donde se realiza el análisis de los comportamientos humanos y de los fenómenos sociales del mundo. De acuerdo con Almeida & Freire (cfr. 2000: 98), de aquí se derivan tres principios de interés para la definición epistemológica que nos ocupa: primero, primacía dada a la experiencia subjetiva como fuente de conocimiento; segundo, estudio de los fenómenos a partir de la perspectiva del otro o, por lo menos, respetando sus marcos de referencia; y, en tercer lugar, interés en conocer la forma como las personas experimentan e interpretan el mundo social que, en últimas, construyen interactivamente.

Así, pues, el principal punto de unión entre la investigación de carácter fenomenológico y la fenomenográfica está en el motivo de estudio centrado en *el mundo tal como es experimentado por los sujetos*. Es decir, el énfasis es puesto en aquello que es experimentado por los sujetos en relación con determinado fenómeno, cuya aprehensión exige tener acceso a la *perspectiva del sujeto*. Por ello, desde sus comienzos, en los proyectos sobre aprendizaje y cuestiones

curriculares, la fenomenografía estudió el mundo (los fenómenos particulares que de él interesan) a partir del punto de vista de los individuos. Esta orientación conduce la fenomenografía al terreno de la investigación interpretativa y, más aún, fenomenológica.

Sin embargo, la fenomenografía tiene un interés descriptivo que no pretende ir a la esencia singular de las cosas, como ocurre con la intención filosófica originaria de la fenomenología (“ir a las cosas mismas”), ni busca practicar *epojé* en el conocimiento de los fenómenos desde la intencionalidad de la conciencia. La premisa fundadora de la epistemología fenomenográfica es el principio de intencionalidad como una visión no-dualista de la condición humana que describe la experiencia a partir de la *relación interna entre los seres humanos y el mundo*.

FENOMENOGRAFÍA	FENOMENOLOGÍA
Fundamento común: La experiencia. Revelar la <i>naturaleza de la experiencia humana</i> [y la conciencia].	
No trata la percepción o el pensamiento como un fenómeno abstracto, separado del contenido del pensamiento. No practica ‘ <i>epojé</i> ’, al contrario, acentúa la <i>relación</i> entre los seres humanos y el mundo que les rodea.	Explora lo que es dado a la conciencia, ‘la cosa misma’, neutralizando las relaciones hombre-mundo por la práctica de la ‘ <i>epojé</i> ’.
Busca la variación y la arquitectónica de la variación debida a los diferentes aspectos que definen el fenómeno: formas de ver, conocer y desarrollar habilidades relacionadas con el fenómeno. Así, descubre relaciones entre los individuos, sus elaboraciones (mentales) y diversos aspectos del mundo que los rodea.	Busca la experiencia inmediata del mundo; procura encontrar una experiencia que no esté afectada por el pensamiento científico: experiencia inmediata (o pre-reflexiva) frente a pensamiento conceptual. Su núcleo está en la esencia de la experiencia.
Aborda el fenómeno como aparece a la existencia pensada por el sujeto. Busca la estructura y significado de un fenómeno en tanto experimentado (experiencia vivida).	Aborda el fenómeno como aparece a la conciencia. ‘Lo dado’ (Husserl).
Afín al estudio de la experiencia de otras personas en lugar de la propia (orientación empírica). Proceso de conciencia relacional.	La experiencia inmediata de los fenómenos se estudia a través de un giro reflexivo (hacia la propia experiencia). Su punto de partida es <i>ego-lógico</i> .
Se orienta a la pregunta <i>¿Cuáles son los aspectos críticos de las formas de experimentar el mundo?</i>	Se orienta a la pregunta <i>¿Cómo el sujeto experimenta su mundo?</i>

Tabla 10. Fenomenografía y fenomenología. Una visión comparativa.  
Fuente. Lyotard, J.-F. (1989); Marton, F. & Booth, S. (1997).

Justamente en la premisa de no pretender la “esencia singular” se identifica la *primacía de las relaciones hombre-mundo* como aspecto coyuntural de la definición fenomenográfica que, de alguna manera, puede inscribirse en las corrientes críticas contra las insuficiencias de la fenomenología husserliana de la conciencia por sus fisuras ante la espacialidad y temporalidad particulares.

La investigación fenomenográfica, en sus diversas aplicaciones, no privilegia las explicaciones cognitivas o, en general, aquellas basadas en modelos mentales de cognición individual. El argumento principal para sustentar ello es que la comprensión humana se basa en una relación hombre-mundo. De esa manera, ante el riesgo de una introspección cerrada en ‘la cosa misma’, la fenomenografía sostiene que una forma de experimentar algo es entendido como una relación interna entre la persona (individuo que experimenta) y el mundo (el fenómeno experimentado).

El núcleo de la investigación fenomenográfica se centra, pues, en *una cierta forma de experimentar algo*, esto es, en los modos de gestar un significado que se encuentra dialécticamente entrelazado con un complejo de relaciones. “Una forma de experimentar algo” es una manera de discernir una realidad específica desde un contexto (cfr. Marton, F. & Booth, S., 1997: 112). Por eso, desde este punto de vista, ninguna descontextualización, aún temporal y metodológica, puede concebirse como criterio razonable para la comprensión de un fenómeno.

Ahora bien, algunas de esas formas de experimentar resultan más complejas que otras en cuanto integran mayor o menor número de aspectos de una totalidad (estructural). Es, en últimas, en la relación interna entre el sujeto que experimenta y aquello que es experimentado, donde se muestran las tramas relacionales constitutivas para el desarrollo de una epistemología resistente a la reducción de agentes y contenidos a entidades puras o aisladas.

La relación interna entre sujeto y mundo es, además, *constituyente*, puesto que tal relación impide al individuo ser idénticamente el mismo en todas las fases del conocimiento, al tiempo que el mundo se dinamiza por los sujetos que lo

experiencian. La característica constituyente de tales relaciones epistémicas, que deja entrever también un cuestionamiento a la bina husserliana noesis-noema, ha sido desarrollada por los investigadores de Gotemburgo. Nótese de manera especial la vinculación explícita entre *concepciones* del mundo y la construcción de cierta manera de vivir del sujeto:

La persona no podría ser la misma persona sin el mundo que experiencia, y, si el mundo es entendido en términos de la complejidad de todas las formas posibles de experienciarlo (conocerlo, sentirlo, estar en él); si la biografía de la persona es única; y, si *la manera como alguien experiencia el mundo refleja su biografía*, entonces el mundo posiblemente no podría ser el mismo mundo sin la persona que lo experiencia (...). *Nosotros no podemos describir un mundo que es independiente de nuestras descripciones o de nosotros como descriptores*. No se puede separar el sujeto que describe del contenido mismo de la descripción (Marton, F. & Booth, S., 1997: 113).

Así, pues, para la fenomenografía *el conocimiento del mundo está mediado por la experiencia de vida de los seres humanos*. Cada descripción, cada experiencia vital, cada conceptualización, en suma, cada producción de significados es una elaboración humana que da cuenta de algo de ese mundo que ha sido vivido, experienciado.

De aquí se deriva la imposibilidad de miradas totalizantes y esencialistas sobre un fenómeno. No totalizantes por la dificultad de una postura exclusiva desde la cual elaborar explicaciones (crítica compartida con la fenomenología en torno al dogmatismo); no esencialistas por la capacidad de afectación biográfica que implica la construcción del conocimiento: “El mundo, o al menos alguna parte de éste, se encuentra presente a la persona; el mundo es experienciado por la persona” (Marton, F. & Booth, S., 1997: 113).

De esta manera, la pregunta fenomenográfica por las concepciones no es una interrogación por cosas, entidades o representaciones mentales que se conservan en el intelecto del sujeto cognoscente. Por ello se puede afirmar que las

*concepciones* que interesan a la fenomenografía *son maneras de experimentar*, incluso, existencialmente. Así, las concepciones han de ser indagadas e interpretadas en sentido experiencial y no en clave cognitivista o psicologizante. F. Marton & S. Booth, lo expresan con su precisión característica: “Describir la experiencia es algo más que describir lo que está pasando en el sistema nervioso o describir lo que una persona está haciendo. Describir la experiencia es un nivel autónomo de descripción que muestra cómo el mundo aparece a la gente” (1997: 114). La fenomenografía, que enfatiza una relación sujeto/mundo no-tematizable, trata, entonces, sobre la descripción de experiencias que conforman concepciones.

Dado que las concepciones (o “experiencias específicas”) se conforman en la relación hombre-mundo y no como un ejercicio aislado de introspección del individuo, ellas son relacionales, por fundamento, y aparecen orientadas a la *comprensión profunda de la experiencia*. Por ello la importancia que la fenomenografía concede a la experiencia de los individuos (experiencia que en sus comienzos está focalizada al proceso de aprendizaje).

Por todo esto resulta fundamental el tema de las relaciones constitutivas del sujeto frente a su mundo en clave experiencial:

La fenomenografía estudia las formas cualitativamente diferentes en las cuales se experimentan o se piensan diferentes fenómenos. Esto implica que la fenomenografía no sólo está interesada en los fenómenos que son experimentados y pensados sino también en los seres humanos quienes están experimentando o pensando sobre el problema. La fenomenografía no está preocupada por la percepción y el pensamiento como fenómenos abstractos totalmente separados de la materia que es motivo del pensamiento y la percepción. La fenomenografía se preocupa, más bien, por las *relaciones* que existen entre los seres humanos y el mundo que los rodea (Marton, 1995: 167).

Desde la base misma de las investigaciones de Gotemburgo, esto es, cómo el mundo aparece a las personas, la fenomenografía ve a los individuos como *portadores de formas diferentes de experimentar un fenómeno*, estructurando, a partir de ahí, el diseño y desarrollo de sus proyectos de investigación.

En consecuencia, es preciso referir que no existe un patrón fijo para la investigación desde este paradigma y por ello se admite la viabilidad de su acercamiento a otras perspectivas:

La fenomenografía no es un método en sí mismo, aunque hay elementos metodológicos asociados con ella; tampoco es una teoría de la experiencia, aunque hay elementos teóricos que de ahí se derivan (...). La fenomenografía es, de alguna manera, *un enfoque para identificar, formular y conducir ciertas preguntas de investigación*, una orientación que es particularmente propuesta para preguntas de relevancia sobre el aprendizaje y la comprensión en ambientes educativos (Marton, F. & Booth, S., 1997: 111).

Para complementar cuanto ha sido dicho hasta ahora, se referirán a continuación otros aspectos metodológicos de la fenomenografía que, al igual que la fundamentación teórica, tuvieron sus primeros desarrollos a partir de la psicología cognitiva moderna. Se pueden aludir tres caracterizaciones centrales que tienen que ver con la metodología fenomenográfica: las denominadas “perspectivas de primero-segundo orden”, las facetas de variación y otras cuestiones procedimentales y analíticas generales.

Para los propósitos de la investigación fenomenográfica es importante la distinción entre “perspectiva de primer y segundo orden” que los sujetos atribuyen a su conocimiento de los fenómenos. Aquí, en las afirmaciones sobre el mundo, sus contenidos y situaciones, tal como es experimentado por la gente, se constituye la “perspectiva de primer orden”.



En este plano, el sujeto que conoce puede tener conciencia del *objeto que experiencia* pero no siempre de la(s) forma(s) de experienciarlo. Se configura, entonces, una concentración de los objetos de nuestra experiencia, caracterizados como “formas autoevidentes de ver” (cfr. Marton, F. & Booth, S., 1997). Así, las preguntas enunciativas sobre el mundo (en el orden del *qué*) estarían asociadas al primer orden; esto es, el plano de enunciar las cosas como aparecen, enunciar el mundo en sus manifestaciones.

Ahora bien, el interés por las *formas* de experienciar el mundo, sus fenómenos y situaciones, justamente el objeto de investigación de la fenomenografía, implica una mirada desde otro punto de consideración. La “perspectiva de segundo orden” requiere, entonces, una interpretación, una elaboración diferenciada del conocer desde ciertos patrones de análisis orientados a la pregunta por el *cómo*.

Aquí el centro de atención es *cómo aparecen las cosas a las personas* para descubrir la perspectiva que ellas tienen sobre el mundo que conocen. Considerando que la fenomenografía fija su atención en las formas como la gente ve, comprende y experiencia el fenómeno que está siendo investigado, el investigador adopta una “perspectiva de segundo orden” focalizada en la manera como el mundo es construido por sus actores.

Para la fenomenografía, las experiencias se reflejan en afirmaciones sobre el mundo, en actos ejecutados y/o en artefactos producidos. La perspectiva de segundo orden se interesará por descubrir las maneras de experienciar aspectos particulares del mundo que reflejan esas afirmaciones, esas acciones y esos artefactos (cfr. Marton, F. & Booth S., 1997: 120). En este punto se manifiesta, una vez más, que la relación interna entre el sujeto que conoce y el objeto conocido constituye la experiencia que se tiene del mundo. De hecho, las producciones humanas son herederas de sus condiciones espacio-temporales y, análogamente, la vida de las personas, con sus opciones fundamentales y sus maneras de desenvolver la existencia, también es deudora de cada contexto particular.

En suma, propiamente en la perspectiva de segundo orden, al considerar las concepciones del propio sujeto sobre los fenómenos que le circundan, se explicita la tradición interpretativa de la fenomenografía basada en el recurso a la consideración de la experiencia humana para entender aspectos sociales y culturales del mundo. Aquí se traza ya una sutil aproximación a los motivos de estudio del enfoque biográfico.

En efecto, desde la perspectiva de segundo orden, la fenomenografía se concentra en las *experiencias de la gente sobre algún aspecto del mundo*. El planteamiento que aquí se sigue, como se retomará más adelante, es que la diversificación de esta premisa, más allá de la acepción fenomenográfica original, permite entender la investigación biográfica en este universo de comprensión. Además, otra implicación importante para el investigador desde la llamada “perspectiva de segundo orden”, en conexión directa con la fundamentación biográfica, tiene que ver con el sentido de tomar el lugar de quien responde, intentar ver el fenómeno y la situación a través de sus ojos y vivir su experiencia sustitutivamente (cfr. Marton, F. & Booth S., 1997).

Dando un paso más en la definición metodológica de la fenomenografía, se encuentra el asunto de las *facetas de variación*. Según se ha explicado previamente, la fenomenografía aborda, las preguntas en torno al *cómo adquirir conocimiento acerca del mundo*. Desde las primeras observaciones, los estudios situados en este enfoque pretendieron analizar problemas relacionados con la adquisición y/o incremento del conocimiento a partir de aspectos relacionados con el aprendizaje. El tema de las facetas de variación se ubica en tales comienzos.

Ciertamente, los experimentos iniciales, diseñados en el estilo de una psicología alternativa de la cognición, indagaron las variaciones dentro de los procesos de aprendizaje de los individuos, vigilaron los enfoques seguidos por los estudiantes para realizar sus tareas y observaron las maneras como ellos comprendían las cosas que habían estado aprendiendo. Para la fenomenografía, “describir la variación de la experiencia fue, en verdad, uno de sus primeros objetivos” (Marton,

F. & Booth, S., 1997: 110). Desde ahí, los investigadores se han centrado en la variación en términos de experiencia y conciencia, poniendo énfasis en la *variación dentro de las formas de experimentar situaciones o acontecimientos* (cfr. Marton, F. & Booth, S., 1997: 110).

En efecto, dado que en una sociedad diversa se generan formas posibles de conocer la misma cosa, la fenomenografía atiende, como un interés central en sus investigaciones, la variación en las maneras de experimentar. Se trata de considerar los diferentes modos en los cuales un fenómeno particular aparece a las personas y cómo esos modos pueden variar significativamente. Así, desde los planteamientos iniciales como enfoque de investigación se asumió que el tipo de aprendizaje más importante está en los cambios que ocurren entre las diferencias.

Los análisis de la variación en la fenomenografía se han nutrido de dos preguntas específicas: tratar de establecer qué es una forma particular de experimentar un fenómeno y, de otro lado, indagar cómo se construyen las diferentes maneras de experimentar algo escudriñando cuál es la verdadera diferencia entre dos modos de experimentar la misma cosa (cfr. Marton & Ming, 1999). Estas cuestiones en torno a la variación conformaron, a su vez, las preguntas de partida de las investigaciones fenomenográficas: *¿Qué significa que algunas personas aprenden mejor que otras?* y, en complemento, *¿por qué algunas personas son mejores para aprender que otras?* A partir de este punto de vista, sólo se puede hablar de una “forma particular de experimentar algo” si se atienden las connotaciones de las facetas de variación.

Desde este derrotero se asume que las dimensiones de variación conciernen al ‘espacio’ del sujeto donde se discierne la comprensión de fenómenos experimentados por el individuo, un asunto que los teóricos asocian con la idea de “anatomía” o “estructura’ de la conciencia” (cfr. Marton & Ming, 1999).

Hay aquí un especial valor concedido al sentido del conocimiento centrado en el sujeto, mejor aún, como ya se ha dicho, al estudio de ciertos aspectos del mundo a través de la experiencia de los sujetos. Una forma singular de experimentar un

fenómeno puede ser entendido en términos de las características particulares de la conciencia de una persona; así, las formas heterogéneas en las cuales diversos fenómenos pueden ser experimentados, reflejan diferencias en la estructura y organización de la conciencia (cfr. Marton & Ming, 1999).

El status ontológico de las concepciones se funda, entonces, en los aspectos críticos del fenómeno que pueden ser experimentados. La variación es referida a esos aspectos críticos del fenómeno en cuanto han sido vividos o vistos por el sujeto. Es preciso notar, además, que en el dinamismo de experimentar algo de una forma particular hay siempre un discernimiento de la totalidad del contexto (cfr. Marton & Ming, 1999). En efecto, el discernimiento es posible por la variación pues no resulta viable identificar características invariables del mundo. Es así como la pluralidad de significados actualiza los conceptos. Por ejemplo, para este caso, el concepto de alteridad perdería vigencia si hubiera una sola manera de existir en el mundo.

De estos presupuestos fenomenográficos asociados a las facetas de la variación, se pueden derivar, por lo menos, dos implicaciones para la investigación biográfica. Por un lado, entender que la especificidad de cada vida conduce su propia manera de aprehender el mundo; y, por otra parte, en sintonía con el problema de la *viobra* expuesto en 3.1.3., que existen criterios de contexto que orientan la constitución de dicha anatomía *intelectual* de la conciencia. Se retomarán estas ideas en la propuesta de articulación que se realiza en el apartado 3.3.

Finalmente, para complementar esta presentación, se mencionan otros elementos metodológicos generales relacionados con la investigación fenomenográfica. Para ello resulta pertinente evocar el estilo propio de los estudios iniciales y la manera como éstos se llevaron a cabo<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Valga aclarar que el propósito de realizar esta presentación global de las estrategias metodológicas y analíticas de la fenomenografía se ordena a ofrecer una ilustración más o menos completa del enfoque en cuestión como un paso previo a la propuesta de encuentro

Como se ha dicho en líneas precedentes, la fenomenografía, en cuanto estrategia para investigar el aprendizaje, busca *el cómo de la comprensión (conception)*. De ahí que en el desarrollo de las investigaciones se pidiera a los estudiantes que refirieran *cómo* habían estado gestionando su acción de aprendizaje y *cómo* ese proceso aparecía ante ellos. Los investigadores preguntaban a los estudiantes qué recordaban del contenido de un texto y, posteriormente, formulaban cuestiones para descubrir cómo habían hecho para lograr su comprensión. Puede afirmarse, entonces, tal como se ha insistido, que la pregunta metodológica de la fenomenografía pretende indagar *cómo la situación aparece a los individuos* (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 40).

Por su parte, la expresión de las concepciones no sigue un molde único. Implica una manera de recolectar información que presupone la reflexión sobre la propia experiencia del sujeto, esto es, un estado y una acción de “meta-conciencia” (Marton, F. & Booth, S., 1997: 132). Indagar el *cómo* de las comprensiones lleva, pues, a exploraciones inacabadas por un itinerario plural, multimodal y, en último caso, azaroso: “Las respuestas a tales cuestiones no son de naturaleza introspectiva. No hay sólo una forma por la cual podamos indagar en nosotros mismos. Lo que podemos hacer es decir cómo el mundo aparece a nosotros [y esto fue exactamente lo que los estudiantes hicieron en nuestros experimentos]” (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 40). El aprendizaje desde esta perspectiva es una cuestión para discernir y llegar a estar progresivamente *consciente de todos los aspectos relevantes* de un texto o de aquello que es aprendido, en otras palabras, tomar conciencia de un proceso propio.

Para poner en marcha este cometido, la metodología original de la fenomenografía llevó a cabo entrevistas intensivas con los aprendices que, en un momento

---

epistemológico con la perspectiva biográfica, sin pretender con ello inscribir *stricto sensu* el trabajo en todos los procedimientos fenomenográficos aludidos. El propósito es tomar de aquí algunos elementos que iluminen específicamente la naturaleza epistemológica de este estudio, según se trata de reflejar en los apartados 3.3. y 3.4.

posterior, fueron analizadas sistemáticamente. Tales entrevistas podían ser seguidas por otras experimentaciones para cotejar la comprensión manifestada en las entrevistas.

Desde entonces, el proceso de recolección de información en las investigaciones fenomenográficas se basa en entrevistas individuales, cercanas al tipo 'semi-estructurada', que se caracterizan por la formulación de preguntas parcialmente abiertas sobre el fenómeno que se pretende estudiar y que provocan la reflexión sobre el objeto de estudio a partir de los cuestionamientos dispuestos para ello. La pretensión fundamental de esta aplicación es "generar datos acerca de cómo los sujetos han entendido el contenido del texto" teniendo presente que "la necesidad de contar con información intensiva y profunda coloca los límites a la elección de métodos" (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 28).

Ahora bien, en orden al desenvolvimiento de su teoría de investigación, Marton reconoce las múltiples posibilidades que puede adoptar la fenomenografía pero que aún no están desarrolladas: "No podemos especificar técnicas exactas para la investigación fenomenográfica. Se necesita de un descubrimiento para encontrar las formas cualitativamente diferentes en las que las personas experimentan o conceptualizan un fenómeno específico. No existen algoritmos para tales descubrimientos" (Marton, 1995: 183). Esta fisura metodológica explicita la contingencia de la teorización establecida favoreciendo así, para el interés de este estudio, su potencial encuentro con la especificidad del enfoque biográfico.

Este aspecto contiene, además, una diversificación de recursos que complementa los usos particulares de la entrevista, pues, "en principio, no hay impedimento para usar documentos publicados como fuentes de información, o aún artefactos de otras clases que en alguna forma sirvan como una expresión de las maneras en las cuales la gente experimenta alguna parte de sus mundos" (Marton, F. & Booth, S., 1997: 132).

Los protocolos resultantes de la fase de la recolección de información ofrecen los datos sobre los cuales el análisis es llevado a cabo que, en últimas, apunta al

diseño de un sistema de categorías que se basan en una *descripción analítica del material empírico*. La explicación del grupo de Gotemburgo resulta ilustrativa:

El propósito del análisis es producir categorías descriptivas de la variación cualitativa encontrada en el dato empírico. El proceso contiene la reducción de diferencias insignificantes como el uso específico de vocablos u otras características superficiales, así como la integración y generalización de similitudes importantes, como una especificación de elementos centrales que ajustan el contenido y estructura de una categoría dada.

Para aplicar un análisis cualitativo riguroso, las respuestas de los estudiantes pueden ser agrupadas dentro de un número de categorías, de acuerdo con la estructura esencial básica expresada. Esto significa que los protocolos tienen que ser estudiados con la intención de *comprender lo que los estudiantes están expresando*, independiente de las palabras o ejemplos que ellos usan, los cuales pueden mostrar una variación considerable aún entre respuestas pertenecientes a una misma categoría (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 28-29).

De aquí se infiere que en el análisis fenomenográfico puede haber una relación jerárquica entre categorías de acuerdo con su grado de especificidad. Según tiene lugar el movimiento de primer y segundo orden, algunas categorías refieren evidencias que pueden apoyar directamente la elaboración de conclusiones, mientras que otras representan descripciones iniciales.

La fase fenomenográfica descriptiva realiza el reconocimiento preliminar de los “primeros resultados” (*outcomes*). Las primeras categorías (*categories of outcome*) se conforman desde lo que los sujetos están expresando en los datos empíricos. Hay que apuntar que ya en estos “primeros resultados” se expresa un nivel de las concepciones del sujeto (cfr. Marton, F. & Säljö, R., 1997: 33).

Pero los primeros resultados no son monádicos. El *rango* de las “categorías de resultado” que se encuentran en un estudio, esto es, las relaciones entre categorías, puede ser descrito como el “espacio de resultado” (*outcome space*) de

un texto determinado. El “espacio de resultado” concede una suerte de *mapa analítico de variaciones* que, en la fenomenografía, se constituye desde una tarea dada de aprendizaje<sup>80</sup>. Este concepto empírico no es el producto de un análisis lógico o deductivo, sino resultado de un examen intensivo de datos empíricos (cfr. Marton, F. & Säljö, R., 1997: 29).

Las categorías de descripción dependen del contenido específico del material de aprendizaje: “No hay aprendizaje sin un contenido, y, por lo mismo, no hay fenómeno de aprendizaje *per se*” (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 30).

En una fase analítica avanzada, la fenomenografía también realizará el análisis de contenido específico (*content-specific analysis*). Las categorías de resultado (*outcome categories*) pueden ser consideradas para representar distintas concepciones cualitativas de un fenómeno; “en otras palabras, cada una constituye una forma particular de ver y pensar un determinado aspecto del mundo circundante” (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 33)<sup>81</sup>.

Para apoyar una visión panorámica de los principales elementos de la fenomenografía, a continuación, se recogen algunos puntos esquemáticos que pueden ser dichos sobre su naturaleza, procedimientos y análisis.

---

<sup>80</sup> Las *categorías de descripción* dispuestas en el *espacio de resultados*, corresponden a las formas variadas de entender y experimentar un fenómeno. Por ello se afirma que la fenomenografía ha sido esencialmente un estudio de la variación: variación entre las formas cualitativamente diferentes de ver, experimentar y entender el mismo fenómeno (cfr. Marton, F. & Ming, 1999).

<sup>81</sup> Para ofrecer una visión de síntesis sobre el método fenomenográfico aquí ilustrado, podría decirse que el punto de partida es la implementación de recursos que permitan determinar las formas cualitativamente diferentes con las cuales los sujetos aprehenden y experimentan un fenómeno (texto/aspectos del mundo). De las respuestas aquí obtenidas se forman “categorías de descripción”, jerárquicamente ordenadas, caracterizando sus relaciones lógicas. Por su parte, las relaciones entre los primeros resultados (categorías de descripción) conforman el “espacio de resultados”, es decir, la idea de *categorías de descripción* se identifica con la de *espacio de resultados*: Las categorías de descripción manifiestan el rango de las formas diferentes en las cuales los fenómenos pueden ser experimentados por determinados sujetos. En una etapa posterior, los análisis se concentran en esta variación entre las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno (diferencias agudas de concepciones desde un cierto interés o punto de vista). El presupuesto que aquí se esboza es que existe variación en las experiencias de las personas sobre una misma cosa (premisa del análisis de contenido específico).



En suma, la fenomenografía:

a) Procede de la psicología cognitiva moderna en un contexto en el que no era común la investigación sobre formas de experimentar fenómenos. Por asumir el estudio de fenómenos del mundo desde la perspectiva de los sujetos, se inscribe en las corrientes que definen la construcción del conocimiento en términos cualitativos e interpretativos.

b) Busca el *cómo* de una comprensión, el *cómo* de los aprendizajes y el *modo o forma de experimentar algo* (concepción). El eje de la investigación fenomenográfica son las formas posibles como los sujetos experimentan un fenómeno, o sea, *cómo* éste es experimentado, lo cual conlleva la *variación* y la *arquitectónica* (de esta variación) en las formas de experimentar acontecimientos del mundo (a partir de los diferentes aspectos que definen el fenómeno mismo). Se podría decir que, en general, el objeto de investigación en la fenomenografía es la *variación* en las formas de experimentar diferentes fenómenos, en otras palabras, apreciar las formas de comprender hechos o situaciones particulares y describir las diferencias en las concepciones sobre ellos.

c) Por lo anterior, la fenomenografía busca describir los fenómenos en el mundo como los otros los ven, así como revelar y describir la *variación* dentro de ellos, especialmente en un contexto educativo. La fenomenografía ve a los individuos como los *portadores de formas diferentes de experimentar un fenómeno*.

d) Reconoce, al igual que la fenomenología, aunque de modo transitorio, la “conciencia simultánea de todos los aspectos críticos” o prominentes de un fenómeno. Desde un punto de vista no-dualista sino relacional, tanto el sujeto como el objeto convergen para la conformación de concepciones.

e) Su implementación metodológica no sigue una modalidad exclusiva. Es posible integrar diversas fuentes de información y dispositivos para su recolección que apoyen la investigación sobre el fenómeno específico que es investigado.

### **3.3. EXPERIENCIA VIVIDA Y PROCESO DE BIOGRAFIZACIÓN: POSIBILIDAD DE LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS EN EL HORIZONTE EPISTÉMICO DE LA FENOMENOGRAFÍA**

Si bien el origen y los desarrollos dominantes del enfoque fenomenográfico en la investigación educativa han estado referidos principalmente a problemas de psicología cognitiva en la relación enseñanza-aprendizaje, recientes investigaciones inscritas en el horizonte de la fenomenografía, al diversificar su marco de referencia a partir de los criterios generales que la fundamentan, sugieren aplicaciones novedosas y creativas por su extensión al análisis de *concepciones* en varios dominios de contenido. De esta manera, como se ha indicado en el estado del debate de esta investigación, se puede hablar de dos tendencias claramente identificables en la producción investigativa fenomenográfica, a saber, la línea fundacional y la línea emergente.

Mientras la línea fundacional de la fenomenografía desarrolla en su complejidad la idea de un método y una metodología propia – que aparece, por ejemplo, en el marco de los estudios sobre variaciones del aprendizaje – la línea emergente impulsa un uso creativo del enfoque, a partir de los principios que sirven a la construcción de un horizonte epistemológico amplio, extensible a otros posibles frentes de investigación social centrados en el rol del sujeto como creador de significados e interpretaciones sobre su mundo.

Ahora bien, lo que debe tenerse presente es que cualquier desarrollo en la línea emergente de la fenomenografía recupere el interés central del enfoque, esto es, considerar las formas en las cuales la gente experimenta o es capaz de experimentar aquello que constituye el objeto de interés de determinada investigación en tanto fenómeno del mundo. Es aquí donde se advierte que ciertos componentes conceptuales de la fenomenografía son epistemológicamente apropiados para inscribir en ese horizonte la naturaleza de los estudios biográficos.

Este diálogo es posible en razón de una mutua ausencia en la que se inscribe la presente propuesta de articulación, considerando que esa ‘zona de silencio’ debe entenderse en el plano de las fundamentaciones del conocimiento, es decir, como discusión de elementos para una contribución epistemológica más que como un debate por estrategias metodológicas particulares en sí mismas.

Así, pues, como se recordó al introducir este capítulo, la perspectiva biográfica requiere afianzar su marco epistémico que la consolide en el marco de la investigación social, sin que ello signifique invocar pretensiones de pureza en torno a ninguno de los subgéneros que la rodean. En efecto, entender el curso de los estudios biográficos como tarea investigativa implica asumir una racionalidad que los descentre de una posición proclive a la producción inercial de historias por el simple afán de consumo. Enfrentar una “era de la biografía”, un tiempo que recupera la voz de los sujetos y la comunicación de experiencias, exige que la proliferación amorfa de relatos de vida no se convierta en la disolución del carácter investigativo biográfico (cfr. Bowker, G., 1993).

Solamente el proceso de consolidación epistemológica en torno a las vetas de la investigación biográfica permitirá asumir con algún rigor de conocimiento los grandes debates que han acompañado su desarrollo y aplicación donde aparecen problemas como el cruce interdisciplinar de subgéneros, la selección y procesamiento de las fuentes y las estrategias de análisis de la información, entre otros.

A la fenomenografía, por su parte, en la medida en que va extendiendo su campo de aplicaciones, le resulta pertinente fortalecer sus horizontes de investigación desde el contenido de su apuesta capital – la experiencia vivida por los sujetos particularmente considerados – confrontando así la tentación cognitivista que la rodea y el aplazamiento de la función de la influencia histórica y social en la construcción del pensamiento. En efecto, una insuficiencia detectada en la caracterización de finalidades de la fenomenografía es la “postergación de

humanidad” en los actos cognitivos del sujeto en donde se incluyen las funciones sociales de la educación inherentes a toda construcción del conocimiento.

En ese sentido, se encuentra, por citar un solo caso, el planteamiento de Marton & Booth, cuando señalan que los estudios originarios de la fenomenografía trabajan sobre una “descripción de variación” en el nivel colectivo, “abandonando los sabores específicos, los olores y los colores de los mundos de los individuos” (Marton & Booth, 1997: 114).

Aunque la tendencia a no dar relevancia a las voces individuales debe entenderse desde el interés originario de la fenomenografía por acentuar la estructura y significado esencial de las formas diferentes de experimentar un fenómeno – que han de estar más allá de lo anecdótico – no debe haber lugar a una reducción u olvido de esas formas particulares de sentir el mundo comenzando por las implicaciones derivadas de la construcción de la experiencia como material humano<sup>82</sup>.

En este punto estaría, precisamente, un primer complemento epistémico del encuentro biografía-fenomenografía: la idea de *estar en el mundo* involucra la particularidad histórica de los sujetos por cuanto las formas diferentes de experimentar un fenómeno no se construyen a espaldas del propio individuo y su realidad.

---

<sup>82</sup> A partir de una búsqueda explicativa de las diferencias en la experiencia de aprendizaje, los mismos teóricos fundadores de la fenomenografía reconocen la presencia del tejido vital de un sujeto como recurso comprensivo de situaciones. Aquí se contiene una premisa de especial valor para el diálogo epistemológico que se está proponiendo: “*Podemos conjeturar que las personas que se sientan y leen un texto experimentan la situación a través de sus diferentes biografías. Ellas tienen diferentes concepciones de lo que es el aprendizaje y, por eso, ellas definen este hecho como una situación de aprendizaje que, consecuentemente, toma diferentes significados para ellos. En una búsqueda por las diferencias en las experiencias de aprendizaje, posiblemente podremos trazar biografías individuales, que siguen a los estudiantes a través de muchas tareas de aprendizaje a lo largo de varios años de estudio y, quizás, intentar identificar aspectos críticos de sus aprendizajes [al modo de historias de aprendizaje]. No hemos hecho eso. Lo que hemos estudiado hasta ahora en diferentes contextos (situaciones y culturas) es cómo los estudiantes hablan acerca de su aprendizaje, cómo ellos lo constituyen y lo que piensan de esto*” (Marton and Booth, 1997: 34).

Los *modos diferentes* por los cuales es posible experimentar un fenómeno remiten a un estadio de conocimiento que, efectivamente, admite la pluralidad. Es la vida humana en su conjunto, con sus dimensiones psíquicas, físicas, históricas y todas las que expresan la diversidad de la gente para experimentar un fenómeno, el presupuesto que viabiliza una epistemología sobre las experiencias en el mundo. Así, es posible que la biografía se haga cargo, aunque no de modo definitivo, de estas polivalencias del espíritu humano. Si el objeto de investigación en la fenomenografía es la variación en las formas de experimentar diferentes fenómenos, la más conveniente aproximación a la complejidad que supone la variación humana se ofrecería en una indagación biográfica. Desde esta perspectiva, el estudio biográfico comprende la investigación sobre las variaciones de una vida, compuesta de diferentes fenómenos.

La idea de variación de la experiencia, que impulsa el primer interés del estudio fenomenográfico, guarda relación con las existencias múltiples del sujeto. Nunca se es de la misma manera durante el desarrollo de un itinerario biográfico. Como se ha apuntado en el debate entre Proust y Sainte-Beuve, el misterio humano reclama la imposibilidad de la existencia única. Por lo mismo, la variación en las formas como las personas experimentan los fenómenos en su mundo estaría asociado a las múltiples maneras como se desarrolla cada existencia particular entre la azarosa autoafirmación de la singularidad y los inesquivables condicionamientos socio-culturales<sup>83</sup>. Desde un punto de vista biográfico, captar el *fundamento de la variación* – que en fenomenografía constituye el grupo de categorías de descripción desde la perspectiva de segundo orden para dar cuenta sobre cómo el fenómeno es experimentado – es entrar en la complejidad de la existencia humana y sus interrelaciones.

---

<sup>83</sup> Esa determinación social, con sus juegos de sentidos y estereotipos contruidos colectivamente, conlleva la conformación de un imaginario público por “sedimentación simbólica”. Será justamente el surgir de la singularidad, expresado en la narrativa, lo que permitirá combatir los alcances de la sospecha colectiva sobre un sujeto. Sobre el individuo recaen las predeterminaciones de sus grupos de afiliación o comunidades de pertenencia. Por eso, los grupos asignan una función de identificación social que, la mayor parte de las veces, resulta insuficiente a la definición del sujeto por razón de preconceptos sociales sobre esos grupos.

Mientras la fenomenografía parte de la “*variación cualitativa del dato empírico*” (Marton, F. & Säljö, R., 1997: 28) sobre las concepciones de aprendizaje, el análisis biográfico reconoce igualmente no sólo las diferentes maneras de concebir un fenómeno dado a lo largo de una existencia sino las variaciones procedentes de los *puntos de inflexión* propios de cada historia. Biografía y fenomenografía comparten el interés por analizar la forma particular de ver y pensar un determinado aspecto del mundo circundante (cfr. Marton & Säljö, 1997: 33).

Ahora bien, si la fenomenografía se concentra en las formas de experimentar diferentes fenómenos (formas de verlos, saber de ellos y tener habilidades para relatarlos), no puede inferirse que tales fenómenos de aprendizaje sean meramente de tipo conceptual-temático. Así, el recurso epistémico de la fenomenografía en la investigación biográfica parte de expresar el encuentro o la posibilidad de entender la experiencia de vida como aprendizaje (experiencias vitales de aprendizaje, en sentido extenso). En la constitución de tal aprendizaje se entrelazan una serie de factores que van desde las condiciones medio-ambientales hasta los aspectos psíquicos del sujeto (*learning environment*)<sup>84</sup>.

De esta manera, el enfoque biográfico permite tomar en cuenta los factores individuales específicos de la construcción social e histórica del pensamiento contra el riesgo de un análisis puramente centrado en los criterios cognitivos de la percepción transferidos a la conformación de concepciones sobre el *cómo* se conoce algo. En esta línea se considera que la fenomenografía puede beneficiarse de la experiencia vivida por las personas para enriquecer los puntos de vista que hacen parte de sus motivos de investigación (cfr. Ashworth & Lucas, 2000).

---

<sup>84</sup> Tomando el planteamiento general, “la unidad de la investigación fenomenográfica está en el *modo de experimentar algo*. El objeto de la investigación es la *variación* en las formas de experimentar fenómenos” (cfr. Marton & Booth, 1997: 111). El punto de diálogo es que la biografía no toma ese objeto de análisis en procesos cognitivos de pensamiento sino en trayectorias de vida.

Resulta necesario destacar que, para este interés, la epistemología de los estudios biográficos se ubica en las antípodas del llamado “mito de la cientificidad sociológica” alimentado por los planteamientos del positivismo, en general, y sostenido por ciertas posiciones radicales de los paradigmas cuantitativos en la investigación social.

Contra el objetivismo, en todo caso ficticio, que pudiera dirigir un análisis fenomenográfico de concepciones,

...se requiere un enfoque ideográfico (es decir, centrado en el individuo) y cualitativo, que implica entre otras cosas la característica de ser inductivo. Los sujetos o grupos no se reducen a variables sino que son considerados como un todo dentro de su contexto ecológico, social e histórico. Cada individuo es singular; las historias de los individuos no deben ni quedarse en el simple dato estadístico ‘objetivo’ pero vacío ni, en caso especial, desvinculados de las condiciones contextuales de cualquier trayectoria personal. Tanto la supresión como el énfasis de esa singularidad acaban por distorsionar la vivencia del individuo y por descentrarlo de su marco de referencia social (Sanz, 2005: 108s.).

Al igual que ocurre en la fenomenografía, los estudios biográficos trabajan a partir de la singularidad de la experiencia individual que constituye cada vida, sin desatender la diversidad de otras experiencias vitales que alimentan esa especificidad. Tanto fenomenografía como biografía comparten la intención de comprender el mundo en cuanto realidad experienciada y vivida por los sujetos, o, mejor aún, el intento de aprender el carácter experiencial de los acontecimientos, situaciones o fenómenos en general.

Por eso, para un estudio biográfico inscrito en el horizonte epistémico de la fenomenografía, no interesa conocer sin más la sucesión de acontecimientos que conforman una historia de vida, ni siquiera el hecho mismo de apreciar cómo algo se entiende desde un punto de vista particular, ni siquiera la preocupación fenomenológica de centrarse en la naturaleza de determinado fenómeno; sino,

propriadamente, *cómo* se ha constituido el sujeto, *cómo* se ha desarrollado su pensamiento y la elaboración de sus concepciones sobre tal o cual fenómeno que hace parte de un sistema que desborda lo individual<sup>85</sup>.

El encuentro entre el campo de experiencia social y el personal es un asunto complejo y supone la elección de un determinado marco interpretativo (cfr. Denzin, 1989: 62). En este punto, una vez más, el interés de la conjunción biográfica y fenomenográfica será ver *cómo* los individuos dan coherencia a sus vidas cuando hablan o escriben sobre ellas. En tal sentido se descubre al biógrafo como hermeneuta de existencias pues “las fuentes de esta coherencia, las narrativas que subyacen a ellas, y las ideologías que las estructuran, deben ser descubiertas” (Denzin, 1989: 62).

Se aprecia, entonces, la confluencia de dos conceptos sustantivos que da lugar a la epistemología de las *concepciones*: mientras la teoría fenomenográfica aporta la idea de variación desde la *relación interna sujeto-mundo*, los planteamientos biográficos – según se insistió a lo largo del apartado 3.1. – exponen la *dialéctica singularidad-determinación social*. Dicha confluencia prepara una plataforma epistemológica que entiende la *experiencia* como una relación compleja entre los seres humanos y el mundo superando una visión dualista del conocimiento y la experiencia misma.

Así las cosas, teniendo en cuenta el interés por los aspectos estructurales y referenciales de la experiencia que se construye de algo, fenomenografía y biografía dialogan también a partir de la estructura y el significado de un fenómeno

---

<sup>85</sup> Como plantea Sautu, “el método biográfico tiene respecto de otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan. Esta revelación de hechos e interpretaciones explícita o implícitamente está filtrada por las creencias, actitudes y valores del protagonista” (2004: 24). El investigador se acerca a la experiencia de un individuo considerando que ésta revela su contexto personal y sus marcos socio-culturales: “La investigación cualitativa, y el enfoque biográfico en particular, permite estudiar la realidad social y ver ésta continuamente reinterpretada por los actores sociales. Este enfoque hace posible describir cómo los individuos dan significado a sus experiencias” (Kázmierska, 2004: 189).



*en cuanto experimentado*. La articulación, entonces, se centra en tratar de estudiar el contenido de la experiencia humana concreta a partir de las vivencias de los sujetos en los escenarios que habitan. Desde este punto de vista, la estructura y los significados del mundo están asociados a la experiencia vivida por los sujetos<sup>86</sup>.

En consecuencia, la insistencia de la fenomenografía en los modos de *experimentar algo* se puede asumir desde una acepción biográfica; es decir, descubrir el acto de experimentar como una relación entre quien conoce (sujeto) y aquello que es conocido (“algo” en el mundo, un fenómeno), que se articula en una determinada trayectoria de vida. La experiencia vivida no se entiende, pues, desde un fundamento dualista sino relacional.

Justamente aquí, en el diálogo fenomenografía/biografía a partir del acercamiento categorial a *Erlebnis*, las experiencias no se entienden como meras entidades mentales. Por eso su interés no es entrar en los embrollos cognitivistas de la percepción, ni en la minucia filosófica empirista para explicar el conocimiento (discusión sobre actos mentales abstractos, o características localizadas dentro de la mente humana, o estructuras asociadas con la experiencia misma, etc.), ni se reduce tampoco al factor “físico”, a una sucesión o acumulación de hechos vividos sin más (que para la fenomenografía, sería una descripción de “primer orden”).

El estudio de la experiencia vivida como biografía implica, más bien, el acercamiento a elementos problemáticos e, incluso, inaprehensibles de la vida humana, donde se sostiene la singularidad subjetiva, personal y socio-histórica; por ello, “las descripciones de la experiencia no son psicológicas y no son físicas.

---

<sup>86</sup> En efecto, una base importante para el diálogo epistemológico fenomenografía-biografía puede hallarse en cercanía con el sentido dado por la filosofía alemana post-romántica a “*Erlebnis*”, esto es, *experiencia vivida*: “Todo sujeto sabe inmediatamente, a través de su propia *Erlebnis*, que se encuentra inmerso en un curso vital; en él encuentra no sólo su mundo interior, sino también manifestaciones exteriores, y hasta cierto punto objetivas, del espíritu: la cultura y la sociedad” (Ferraris, 2000: 154). De hecho, no es casual que la *experiencia vivida* sea el primer centro de atención de las ciencias humanas en el giro epistemológico del siglo XIX.

Son descripciones de la relación interna entre personas y fenómenos: los modos en los cuales las personas experimentan un fenómeno dado y los modos en los cuales un fenómeno es experimentado por las personas” (Marton & Booth, 1997: 122).

Por eso resulta tan importante la idea de relación en el horizonte epistémico que se propone. Aunque no se reafirme de igual forma en todos sus estudios, la fenomenografía no apunta a la abstracción realizada por los sujetos sobre situaciones aisladas, ajenas o asumidas como exterioridad impersonal. El sujeto que atribuye significaciones envuelve su propia historia en las concepciones que configura.

Es preciso referir aquí el planteamiento de Denzin, para quien *el asunto central del método biográfico es la vida experimentada de una persona* (cfr. 1989: 13); pues, en efecto, los sujetos particulares viven historias, desenvuelven sus vidas y construyen significados que tienen una presencia concreta en las vidas de esas personas. Por eso, “esta creencia en un sujeto real que está presente en el mundo ha permitido a los sociólogos continuar en la búsqueda de un método que les permitiría descubrir *cómo esos sujetos dan significado subjetivo a sus experiencias de vida*” (Denzin, 1989: 14).

En una sugerente convergencia entre el meollo fenomenográfico y la razón biográfica, se advierte que en la génesis y arquitectónica de las experiencias de vida, mejor aún, de la vida experimentada de una persona (*Erlebnis*), se identifican algunos aspectos críticos que sostienen el método biográfico como indagación de significados histórico-existenciales desde la vida del sujeto (cfr. Denzin, 1989: 17ss). Estos aspectos, determinan el modo como las vidas son contadas y/o escritas y, por ende, revelan pautas de análisis claves para la comprensión de una vida particular, sus trayectorias y desenvolvimientos dentro de ellas.

En esta relación entre las personas y los fenómenos como experiencia vivida se pueden ubicar las llamadas “experiencias epifánicas” (*turning-points*) o “puntos decisivos” (Denzin) que hacen parte de determinada historia. Aquí se pueden

registrar también los *indicadores vitales objetivos y subjetivos* que al reflejar los momentos críticos de una historia de vida, sitúan y brindan cierta coherencia al personaje que se estudia (cfr. Denzin, 1989: 19)<sup>87</sup>. Para el interés del análisis biográfico, no es que estos sucesos tengan significado por sí mismos, sino que son considerados como parte de una estructura global que es la historia de vida. La investigación biográfica analiza los significados de las epifanías en las vidas de los sujetos como un elemento esencial de su razón de ser. Por ello, determinar esos momentos ocupa un lugar destacado en el procesamiento de la información aportada por los documentos de vida.

El *cómo* de la constitución subjetiva pasa necesariamente por el plano de las situaciones, acontecimientos y vivencias en general, que se conforman como memoria a partir de su relevancia y de su capacidad para re-dirigir la historia. Estos acontecimientos precipitantes (Bruner) o puntos de inflexión (Sautu), como apuntan Wheaton & Gotlib,

...son sucesos que representan un cambio en la dirección del curso de vida en relación a la trayectoria pasada y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de vida futura. En su diseño, el estudio puede plantear puntos de inflexión históricos (una crisis económica, una guerra, un cambio político importante) y personales, que son los que tienen su origen en cambios en los ciclos de vida de las personas (por ejemplo, el ciclo familiar o los cursos ocupacionales) (citado por Sautu, 2004: 36s.).

Las experiencias de epifanía se pueden encontrar asociadas al origen de nuevas etapas o a rupturas decisivas en cursos normalizados. Junto a la identificación de estos momentos, el ejercicio investigativo busca en cada trayectoria los puntos de origen relacionados con nuevas interpretaciones, elecciones de vida y, en últimas,

---

<sup>87</sup> En la instrumentación metodológica, los indicadores de vida, que Denzin llama “de carácter objetivo”, pueden ser confirmados por documentos “oficiales”, básicamente materiales de archivo; sin embargo, los “indicadores subjetivos” se refieren al significado construido desde la experiencia. No hay irreductibilidad entre ellos sino que se entienden como fragmentos de una totalidad.

los elementos biográficos inherentes a la re-conducción constante de las historias personales.

De esta manera, en la relación interna sujeto-objeto (fenomenográfica) aparece también la implicación contingencial del *yo* (biográfica) como ya lo sugieren Marton & Booth desde el ángulo de la fenomenografía: “Aprender a experimentar varios fenómenos significa llegar a ser *capaz de discernir* ciertas entidades o aspectos y tener la capacidad de *ser conscientes* de esas determinadas entidades o aspectos” (1997: 123).

Así, la idea de “anatomía de la conciencia” que aporta la fenomenografía, se puede transfigurar aquí en “anatomía de la experiencia”, o sea, la estructura de la totalidad de experiencias vividas y epifánicas que constituyen la singularidad del sujeto y que consolidan su subjetividad como construcción existencial. Considerando que la fenomenografía quiere enfatizar la *naturaleza y conocimiento del fenómeno* desde los sujetos, se trata de un *cómo* que necesariamente tiene raíces histórico-vitales, o mejor aún, biográficas.

En este panorama epistémico de “experiencia”, se halla el fundamento para hablar de *concepciones* en la presente investigación. A partir de la experiencia vivida, donde tienen un lugar preponderante los puntos decisivos de un itinerario biográfico, las concepciones devienen construcciones relacionales de sentido que, al dejar marcas en la vida de los individuos, tienen el poder de modificar las estructuras fundamentales de significado en la vida de una persona, o sea, sus interpretaciones y perspectivas (cfr. Denzin, 1989: 70).

Así, en las aplicaciones y definiciones específicas de una investigación biográfica inscrita en el paradigma de la fenomenografía, se descubre una herramienta comprensiva para abordar los contenidos, posibilidades y alcances de las concepciones en determinado sujeto o grupo de sujetos. De aquí se infiere, al menos, un efecto importante para la naturaleza de este estudio biográfico: las concepciones, como productos de las experiencias vividas y como

manifestaciones del dinamismo de las interpretaciones que de las experiencias surgen, tienen la *capacidad de conducir la existencia*.

Ya desde los trabajos iniciales de la fenomenografía se halla una alusión que sugiere la pertinencia de este criterio a los análisis biográficos. A partir de sus primeras investigaciones, Marton & Booth (1997) encontraron que los estudiantes dirigían su aprendizaje de acuerdo con las concepciones que iban construyendo de las situaciones educativas y no en función de los datos ‘duros’ de tales situaciones resaltando así el proceso de la construcción de concepciones en torno al *cómo* aprender algo, a su vez, replicable a otras situaciones de aprendizaje.

Esta ejercitación de “meta-conciencia”, en un horizonte extendido de la reflexión biográfica, se manifiesta en la atención del proceso constitutivo de (re) creación del yo como seguimiento de la génesis y desarrollo de las concepciones vitales. Si bien la conexión del propio yo con sus interacciones socio-culturales en determinados contextos ha sido una cuestión tratada reiteradamente por las diferentes ciencias sociales, vale insistir que la fenomenografía no pretende la descripción o análisis de una “imagen” o “representación” conceptual al modo de una entidad cognoscitiva solipsista y aislada sino de la *concepción* que, teniendo elementos mentales, no se reduce a un contenido de conciencia y, por ende, es capaz de orientar efectivamente la acción.

Así, el proceso de construcción de determinado itinerario biográfico como “unidad histórica”, que recoge las complejas tramas relacionales que componen la existencia humana (cartografía biográfica del sujeto), puede hallar en los referentes fenomenográficos de relacionalidad y perspectiva experiencial un soporte para resaltar el *carácter vital de las concepciones* por las cuales los sujetos no sólo configuran vivencias del pasado como un recuerdo inmóvil sino que direccionan el curso presente de su historia.

Dentro del tratamiento investigativo de la biografía, esta orientación implica el examen de los condicionamientos sociales e históricos que han rodeado la conformación de una vida, sin descuidar el papel de los espacios, los tiempos y

sus diversas configuraciones. Entender la vida como convergencia de múltiples determinaciones y condicionamientos supone atender en el relato biográfico *cómo* se ha desenvuelto el curso de cierta existencia hasta el punto donde ha llegado, pues, como explica Bolívar, “sólo puedo contestar a la pregunta *qué voy a hacer* si puedo contestar a la pregunta previa *de qué historia o historias me encuentro formando parte*” (2001: 95).

En sentido análogo ha expuesto Sanz que “nuestra vida y nuestra personalidad dependen en gran medida de la visión que tenemos de nuestro pasado. Las experiencias históricas y los modos de existencia de los que participa el sujeto y en los que se halla inserto condicionan su comportamiento, su personalidad, la narración de su propia vida y la significación atribuida a cada experiencia vivida u oída” (2005: 106).

En efecto, un relato biográfico refleja un conjunto de condicionamientos, a modo de relaciones o estructuras socio-históricas, que han sido apropiados o internalizados por los sujetos mediante procesos psíquicos y socializadores que hacen parte de sus dinámicas personales. Así, como se refirió al mencionar el papel de la *memoria colectiva* en la investigación biográfica, “el sistema social está presente en cada una de las acciones, pensamientos y creencias del relato individual” (cfr. Bolívar, 2001: 139).

Como certeramente afirma Sanz, en la relación interna sujeto-objeto (de herencia fenomenográfica) y su correspondiente implicación contingencial del yo,

...no se puede comprender el tipo de gente que los individuos llegan a ser sin hacer referencia a las estructuras históricas donde están organizados los entornos de su vida cotidiana. Los vectores individuo/colectividad interactúan estrechamente enlazados, siendo dos campos interdependientes en el documento de vida de los individuos: los cambios demográficos, técnicos, económicos y culturales, modifican los sucesos vitales de los individuos y sus patrones de envejecimiento. A su vez, a través del papel que ejercen, el poder que ostentan o las ideas, sentimientos o emociones que expresan,

participan en la acción histórica eligiendo o influyendo en la realidad que les circunda” (Sanz, 2005: 105s).

Cabe enfatizar aquí que el condicionamiento exterior-cultural (ser en situación) que rodea la construcción del sujeto, llega a incidir en la preparación de decisiones y en la ejecución de las acciones en la medida que el sujeto traduce el mundo histórico particular que vive – y ha vivido – según los imperativos de estructuración de su existencia. Las personas interactúan en función de las concepciones que construyen sobre las cosas, sobre otras personas y, en general, sobre la experiencia vivida; concepciones que, a su vez, son resultantes de la interacción y de la interpretación del sujeto.

En tal suerte de dinamismo biográfico, la experiencia se relaciona con el encuentro, confrontación, tránsito y construcción de sentido por parte del sujeto a través de los sucesos que rodean su existencia. La experiencia, como aquí se entiende, tiene que ver con las maneras como las realidades de una vida se presentan a la conciencia del sujeto (cfr. Denzin, 1989: 33).

El carácter de esta epistemología elude los significados fijados dado que cada individuo afronta singularmente una manera de vivir. Por ello no hay posturas interpretativas definitivas sino, más bien, relatos discontinuos en los que incluso se puede carecer de coherencia formal o sistemática<sup>88</sup>.

Ahora bien, en la base de todo este dinamismo de las concepciones en el proceso biográfico de (re) creación del *yo*, se encuentra el plano de la “existencia-siendo” constitutivo de un *gerundio histórico del sujeto*, que tiene especiales resonancias

---

<sup>88</sup> Siguiendo a Denzin, en la discontinuidad de los relatos de vida se entrecruzan al menos dos campos de experiencia que anudan el hilo interpretativo de todo análisis biográfico: “Hay dos lógicas con la cual organizar una historia o relato de vida. La primera es la lógica del campo social, la sociedad y la cultura en general donde una vida es desarrollada (...). En segundo lugar está la lógica de la vida personal del individuo que narra su relato de vida” (Denzin, 1989: 61s). No se trata de imponer un marco interpretativo sobre otro, de hacer de un campo de experiencia, el personal o el social, una dominación frente al otro. El mismo autor concluye al respecto que “el punto no es determinar si la coherencia biográfica es una ilusión o una realidad. Lo que debe ser establecido es cómo los individuos dan coherencia a sus vidas cuando escriben o cuentan sus propias biografías. Las fuentes de esta coherencia, las narrativas que subyacen tras ellas y las principales ideologías que las estructuran deben ser descubiertas” (Denzin, 1989: 62).

en las historias de vida de personajes con producción intelectual. En efecto, los individuos construyen “un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen. Al tiempo, lentamente se va a ir reconociendo que *el conocimiento tiene un carácter biográfico*, fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo” (Bolívar, 2001: 84)<sup>89</sup>. Se explicita, así, la necesidad de comprender al sujeto como gerundio histórico dentro de sus estructuras personales y socio-culturales en las que desarrolla su devenir existencial.

En otras palabras, en el marco de la *existencia-siendo*, la experiencia vivida de las diversas interrelaciones que constituyen el modo de ser del sujeto conforma determinada cosmovisión acerca de los múltiples fenómenos del mundo en el cual se desenvuelve la existencia particular y, al mismo tiempo, esa experiencia vuelve resignificada al mundo concreto a través de los modos con los que cuenta el sujeto para intervenir en él.

Este “*trabajo de génesis socio-individual*” permite comprender cómo los individuos procesan el mundo social e histórico, sin dejar de producirlo en cuanto se producen ellos mismos (cfr. Delory-Montberger, 2007: 72). El movimiento opera, pues, en dos vías: del proceso social hacia el individuo, que da lugar a una subjetivación del mundo socio-histórico; y, de la actividad auto-reflexiva del individuo hacia el proceso social, dando lugar a una traducción pública de la experiencia vivida. Según plantea Delory-Montberger, “no podemos hacer que las historias según las cuales nos representamos, actuamos, regulamos, anticipamos nuestra vida, no sean al mismo tiempo *historias de sociedad*” (Delory-Montberger, 2007: 71)<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Un planteamiento similar se encuentra en H. Arendt al indicar que “mi suposición es que el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de experiencia vivida y que debe mantenerse vinculado a ellos como a los únicos indicadores para poder orientarse” (1995: 87).

<sup>90</sup> Como también han dicho los teóricos fundadores de la fenomenografía, “para comprender cómo la gente *trata* problemas, situaciones, el mundo, tenemos que entender la manera en la cual ellos *experimentan* tales problemas, situaciones y el mundo con el que están tratando o en relación con



Al fijar la atención en la manera *como se experimentan las situaciones*, la indagación biográfica adquiere su relevancia por cuanto puede atender la *interacción* del actuar-experimentar y por cuanto ninguna gestión de las cuestiones humanas aparece desvertebrada de un entramado histórico donde se gesta y se fundamenta. El sujeto actúa, necesariamente, en relación al mundo tal como él lo experimenta y lo elabora en sus concepciones. En efecto, “el individuo no puede tratar lo social más que como forma autorreferencial, en relación con su historia y sus experiencias” (Delory-Montberger, 2007: 69).

De esta manera, el ámbito de las acciones y producciones de un individuo en un momento histórico establecido está *in-formado* por el valor interpretativo de los acontecimientos que direccionaron otros momentos de su vida y que conforman su propia cosmovisión presente: del mismo modo que se habla de la *unidad narrativa de una vida* constituida a partir del relato personal (biografía), es posible plantear la *unidad pragmática de una existencia subjetiva* constituida a partir de las relaciones y las experiencias vividas (fenomenografía).

Así, pues, el acento del diálogo epistemológico que se propone (fenomenografía – biografía) no está tanto en las relaciones estructurales que acompañan la historia de todo sujeto sino en que éstas son capaces de configurar el curso de una vida a través de ciclos sucesivos de interpretación (existencia-siendo)<sup>91</sup>. De este modo, las concepciones que indaga la fenomenografía, que se expresan en las realizaciones del sujeto en su mundo concreto, cotidiano y real, son componentes naturales de la investigación biográfica.

---

el cual están actuando. Por consiguiente, la capacidad de *actuar* de cierta manera, refleja la capacidad de *experimentar* algo de una forma determinada (...). La forma que alguien tiene de experimentar el mundo refleja su biografía” (Marton & Booth, 1997: 111.113).

<sup>91</sup> El cultivo de la singularidad aparece asociado al cultivo de la *conciencia crítica del sujeto sobre sí y sobre su ser situado* que tiene que ver con la función social de la utopía, la constitución de cosmovisiones creadoras y la depuración dialéctica de las opciones fundamentales. La forma como se experimenta o se entiende algo depende de los aspectos de los que es “consciente” por cuanto han sido discernidos y hacen parte de un pensamiento auto-biográfico.

Como se ha mencionado, la idea de que las concepciones tienen la capacidad de conducir la existencia tiene también implicaciones para la vertiente biográfica de la historia intelectual. Ciertamente, la generación de obra hace parte de la discusión asociada a la biografía intelectual (cfr. apartado 3.1.3) pues al considerar las formas de comprensión que los sujetos construyen por la interpretación de sus vivencias en un contexto dado (experiencia vivida, *Erlebnis*), el pensamiento adquiere un carácter dinámico, multiforme y vinculado a las concepciones espacio-temporales de los sujetos en la historia. El concepto generado procede de la experiencia vivida que, a su vez, hace “configurable” el obrar humano (actual).

Por su parte, resulta interesante advertir que todas estas ponderaciones epistemológicas hallan resonancia en el concepto de “trabajo biográfico” (*biographical work*) planteado por Strauss (1993) a partir de sus análisis de historias de vida. En efecto, el trabajo biográfico, como expresión por antonomasia del devenir del sujeto, es un proceso de particular complejidad por la afluencia de factores externos e internos y por los múltiples cuadros de referencia que en él toman parte para ofrecer, finalmente, una re-conducción a la trayectoria personal de vida:

El término comúnmente usado [trabajo biográfico] puede ser traducido desde expresiones descriptivas tales como ‘meditación sobre sí’, ‘lucha consigo mismo’, ‘discusión interior’ y, en últimas, ‘consecución de una nueva interpretación de sí’. Tales frases descriptivas implican algunas veces un incuestionable trabajo auto-interactivo así como con otros actores (miembros de la familia, terapeutas, grupos de apoyo, consejeros, etc.). En ello es probable advertir momentos de indecisión personal y/o colectiva, angustia y sufrimiento (Strauss, 1993: 98).

El *trabajo biográfico* involucra, entonces, todas aquellas situaciones y acontecimientos que, al pasar por un proceso de racionalización del sujeto,

constituyen la experiencia vivida<sup>92</sup>. Implica, pues, la elaboración de significados frente al pasado y las discontinuidades de la existencia. Así mismo, supone asumir la preparación del porvenir por cuanto los sentidos atribuidos a *lo vivido* (la dinámica personal con sus epifanías, interacciones colectivas, vínculos con instituciones, etc.), preparan un estado presente de la acción e inducen la alteración del curso de vida. Esta implicación en los cambios de horizonte biográfico es abordada por P. Dominicé como “*autopoiesis de la existencia*”<sup>93</sup> (2006: 352), esto es, el proceso de creación o construcción permanente de sí que se ha denominado aquí “re-creación del yo”.

Este planteamiento es reafirmado, además, por Delory-Montberger al referirse a la *actividad de biografización* como “una forma de comprensión y de estructuración

---

<sup>92</sup> En este aspecto, desde sus propios centros de interés, los análisis de LaCapra recuerdan el planteamiento de Walter Benjamin sobre las relaciones entre acontecimiento histórico (*Erlebnis*) y la experiencia elaborada sobre ellos (*Erfahrung*): “*Erlebnis* era experiencia no integrada, como la del impacto del trauma, por ejemplo, en la famosa o infame *Fronterlebnis*: la experiencia traumática (a menudo transvalorada para convertirla en extática o sublime) de los soldados en el frente durante la Primera Guerra Mundial. *Erfahrung* era experiencia relativamente integrada, vinculada con procedimientos tales como la narración o el relato de historias (aunque agregaría que la narración no necesita llegar al cierre o a la resolución para alcanzar la categoría de *Erfahrung*). Dentro del vocabulario psicoanalítico que he empleado en mis trabajos más recientes, *Erlebnis* podría relacionarse con la reactivación, y *Erfahrung*, con los procesos de elaboración, que no sólo incluyen la narración sino también el duelo y el pensamiento y la práctica críticos” (LaCapra, 2004: 82-83).

<sup>93</sup> Gracias a trabajo de biografización como *autopoiesis* es posible equilibrar el dualismo entre la autonomía del individuo y las restricciones estructurales que acompañan su desarrollo. P. Chamberlayne explica el sentido específico que toma el término desde este punto de vista: “Prestando el concepto de la biología, la ‘autopoiesis’ describe la dialéctica entre el sujeto y la estructura, en la cual el individuo no es sólo determinado externamente pues cuenta con capacidad creativa, pero no por ello puede escapar de la estructuración de la práctica social. Mientras en biología y en la teoría de sistemas, la autopoiesis es usada para enfatizar la adaptación (creativa) a las estructuras que nos rodean, Alheit y Dausien, han acentuado que en tanto tal creatividad [la del individuo] afecta el mundo exterior, tiene un alcance ‘sociopoietico’, como un dispositivo de cambio que actúa dentro de un marco social” (Chamberlayne, 2004: 24). La autopoiesis existencial o “auto-creación” del sujeto se entiende, entonces, como la “capacidad de transformar conocimiento práctico en reflexividad biográfica incluyendo el potencial para la acción y la orientación de la vida aún no vivida” (Chamberlayne, 2004: 24).

de la experiencia y de la acción ejerciéndose de manera constante en la relación del hombre con su vivencia y con su medio social e histórico” (2007: 68s.).

El acontecimiento, entonces, es la materia prima de la biografización, el punto de partida del sujeto que “trabaja” sobre sus experiencias de vida, las cuales toman lugar en los tránsitos de la historia extendida sobre un número de tiempos y lugares que deviene flujir continuo de experiencias e inciden en la formulación de identidades personales socialmente constituidas (cfr. Strauss, 1993: 98).

Es aquí, en este “cruce de caminos”, en ese acento en los aspectos experienciales y pluridimensionales de la historia de vida que tienen el poder de conformar el gerundio histórico de los sujetos, donde se encarna el fundamento cardinal para la posibilidad de estudios biográficos ubicados en el horizonte epistémico de la fenomenografía.

### **3.4. PROCESO METODOLÓGICO: CLAVES DE LECTURA DE LOS CAPÍTULOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

En resonancia directa a la fundamentación epistemológica precedente, se pretende describir ahora el proceso operativo de recolección y sistematización del material biográfico de campo que fue utilizado para estructurar los capítulos de análisis e interpretación, que se presentan en la segunda parte de la tesis.

#### **3.4.1. Diseño y aplicación de fuentes**

A partir de los criterios del horizonte epistemológico referido, que asocia la investigación biográfica con el análisis de la experiencia humana (biografía interpretativa), se ha constituido un *corpus* de información centrado principalmente en fuentes de tipo oral incluyendo, además, una expresión de tipo documental relacionado con la producción biblio-hemerográfica del autor<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Desde el plano genérico de la pregunta fenomenográfica en torno a cómo se adquiere conocimiento acerca del mundo, se conforma un espectro de facetas de variación de la experiencia o modos de experimentar fenómenos. Esta variación en las maneras de experimentar, constituidas como historias de vida de transmisión oral o como materiales académicos publicados (en el caso

En primer lugar, se estructuraron dos tipos de fuentes orales. Por una parte, la realización de una entrevista biográfica con el personaje principal a través de encuentros sucesivos con unidad de significado (*entrevista biográfica seriada*); y, por otra parte, la conformación de una red de testigos-clave que incluyó discípulos, allegados personales y colegas (*trama de voces plurales*).

La entrevista biográfica seriada se asume aquí como un tipo de entrevista a profundidad que se lleva a cabo en un ciclo determinado de sesiones salvaguardando la unidad temática y epistemológica en las que se inscribe el estudio. Según ha expuesto Bolívar, “se trata de generar una situación en la que la persona pueda, abiertamente, en una relación interpersonal, reflexionar sobre su vida al tiempo que la narra, interviniendo el entrevistador en aquellos momentos que puedan contribuir a obtener datos y significados” (2001: 165).

La entrevista biográfica puede organizarse en torno a un orden cronológico o en torno a la evolución de un tema; en este caso, el énfasis se ha puesto en la configuración progresiva de las experiencias vividas por el profesor Stavenhagen en torno al encuentro y reconocimiento del *otro* en la Educación en Derechos Humanos a lo largo del tiempo.

A partir de este planteamiento, durante la serie de entrevistas se procuró conservar como telón de fondo la constitución de trayectoria de vida a través de la búsqueda por el *cómo* de la comprensión ética de alteridad que incluye fundamentos (acontecimientos precipitantes o experiencias transformadoras); elecciones y desarrollos (emergencia de la alteridad en la acción social y en la

---

de un personaje intelectual), es un elemento característico del ensamble de fuentes – con sus funciones de convergencia y contrastación – en el relato interpretativo de los capítulos cuatro, cinco y seis. En correspondencia directa con el objeto de estudio, se trata de considerar los diferentes modos en los cuales la perspectiva ética de la alteridad aparece en el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen, tanto para él mismo como para los testigos vinculados a la investigación. Así, pues, la variación en las maneras de experimentar se trasluce en los dispositivos adoptados, a saber, la entrevista biográfica seriada, la construcción de una red de testigos y la segmentación analítica de la obra a través de registros de texto. La diversificación de fuentes se asume como parte integral de la historia biográfica en su carácter de totalidad.

Educación en Derechos Humanos); y, contextos de cada situación (establecimiento de las conexiones socio-históricas que envuelven la generación de experiencias de vida). Dicho de otro modo, la entrevista biográfica seriada se propuso recuperar la secuencia de eventos y experiencias prominentes en la vida del autor considerando la manera en la cual esta secuencia ha contribuido al desarrollo de acciones, posicionamientos y políticas de vida en un horizonte ético de alteridad.

Desde estos criterios se prepararon los guiones que dirigieron el curso de cada sesión (anexos 1.1; 1.3; 1.5; 1.7; 1.9), los cuales pueden resumirse en el gráfico 3.

Los temas e indicadores biográficos que se privilegiaron en cada sesión, así como las fechas de cada una de ellas, se relacionan a continuación:

- Entrevista biográfica serie 1 (octubre 29 de 2009):

Tema: Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida.

Indicador biográfico 1. Eventuales influencias de acontecimientos y vivencias personales en la obra del autor (Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida).

- Entrevista biográfica serie 2 (diciembre 3 de 2009):

Tema: Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

Indicador biográfico 2. Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

- Entrevista biográfica serie 3 (febrero 9 de 2010):

Tema: Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

Indicador biográfico 2. Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

- Entrevista biográfica serie 4 (abril 19 de 2010):

Tema: Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida.

Indicador biográfico 1: Eventuales influencias de acontecimientos y vivencias personales en la obra del autor.

- Entrevista biográfica serie 5 (junio 3 de 2010):

Tema: Constitución de trayectoria de vida en orden al objeto de estudio (alteridad en la Educación en Derechos Humanos).

*Entrevista conclusiva, de recapitulación y síntesis.* Combinación de indicadores 1 y 2.

De apuntarse, además, que el primer encuentro estuvo precedido por una reunión con el autor donde se presentó el propósito de la investigación y se solicitó su anuencia para el desarrollo de esta modalidad de entrevista. Tras la aceptación, los encuentros se llevaron a cabo en el cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos, sede de sus actividades académicas en El Colegio de México. Para cada caso, el entrevistador tomó registro de audio y notas escritas sobre aspectos de interés general que surgieron en la interacción, las cuales fueron consideradas en la fase posterior de transcripción.

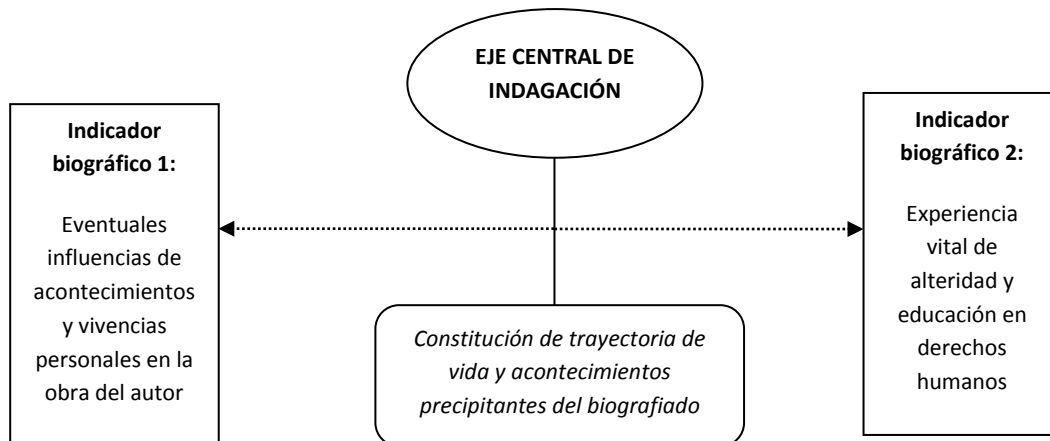


Gráfico 3. Estructura de indagación de la Entrevista Biográfica Seriada.

Ahora bien, además de la entrevista biográfica seriada, también se construyó una red de testimoniantes como recurso de fuente oral apoyado en el principio de vidas interrelacionadas; es decir, la sucesión de entrevistas con testigos se efectuó sobre la base de que la vida humana es una trama de acompañamientos, coexistencias y memorias compartidas donde las voces de las historias entrecruzadas con la trayectoria del biografiado, ayudan a “dar cuerpo” al personaje y a entender mejor sus horizontes de significación.

Ya Ricoeur ha aludido el valor del recurso testimonial en la investigación en un postulado que tendrá especial utilidad en las aplicaciones metodológicas de la historia oral: “No habrá que olvidar que no todo comienza en los archivos, sino con el testimonio, y que, cualquiera que sea la falta originaria de fiabilidad del testimonio, no tenemos, en último análisis, nada mejor que el testimonio para asegurarnos de que algo ocurrió” (Ricoeur 2003: 192).

Aquí Ricoeur está destacando dos vectores inherentes a la oralidad propia de las fuentes vivas dentro del ejercicio investigativo histórico. Por una parte, la “primera hora” de la palabra constituida como fuente, esto es, la legitimidad del testimonio como capaz de transmitir y conservar una significación que sólo pertenece el sujeto histórico. Por otro lado, y en ese sentido más cercano a la idea metodológica biográfica de los *relatos paralelos* o *trama de voces plurales*, el valor procedimental y fiduciario de la confrontación de relatos de testigos para consolidar los materiales de análisis necesarios en orden a la comprensión de un fenómeno.

En este orden de ideas, el mismo principio de “existencias interrelacionadas” sirvió como criterio central de selección de los *entrevistables*, es decir, testigos cuyas historias de vida se cruzaran en torno a alguna experiencia común con el sujeto biografiado. No se buscó, pues, recuperar voces de opinión común sino testigos de vidas compartidas.

Los otros criterios se inspiraron en la noción de “muestreo teórico” expuesto por Glasser y Strauss (1967: 45 ss.), teniendo en cuenta los principios de *diversidad*



*constitutiva, factibilidad operativa, pertinencia temático-conceptual y saturación teórica.*

En primer lugar, el principio de *diversidad constitutiva* implicó un rastreo panorámico por las distintas facetas donde el autor ha estado vinculado para lograr una participación de testigos variada en épocas, desempeños, tipos de relaciones y ámbitos de desarrollo, en general.

Pero, el interés de integrar voces diversas debió contrastarse con las condiciones reales de operatividad no sólo para encontrar el paradero actual de los eventuales testigos sino para lograr su disponibilidad frente al estudio biográfico concediendo una entrevista en la cual compartieran sus memorias en torno a Rodolfo Stavenhagen<sup>95</sup>. Así, por ejemplo, aunque en algunos casos se establecieron los contactos preliminares, se explicó el procedimiento a seguir e incluso se envió el guión de la entrevista, nunca fue posible concertar una cita para llevarla a cabo. En otros casos, simplemente ni siquiera se obtuvo respuesta a la invitación preliminar.

Sin embargo, además de la factibilidad, todavía fue necesario depurar más el grupo de entrevistables con base en la pertinencia temática de sus aportes de cara a los objetivos de la investigación. De esta manera, con el propósito de evitar al máximo relatos espurios, se hizo una revisión de perfiles dentro del elenco de compañeros de estudio, colegas, discípulos y allegados de distintas denominaciones, tratando de privilegiar las voces de quienes podrían iluminar con más identificación el ámbito ético-social y de educación en derechos humanos.

Finalmente, ya en el proceso de realización de entrevistas, se atendieron criterios de saturación teórica para establecer el número suficiente, aunque no definitivo, de testimonios. Así, se consideró adecuado cerrar el ciclo de recolección en el momento en que los elementos nodales para el interés de la investigación

---

<sup>95</sup> Éste trabajo no hubiera sido posible sin la dedicación de Elia Aguilar, asistente personal de Rodolfo Stavenhagen a lo largo de las últimas décadas.

comenzaron a percibirse como recurrentes y, en esos mismos puntos, las novedades resultaban cada vez más intermitentes.

Sobre la base de estos criterios, el desarrollo de las entrevistas testimoniales se llevó a cabo en distintas ciudades y entidades asociadas al itinerario vital de Rodolfo Stavenhagen a lo largo de la República Mexicana (anexo 2.2). Entre el 20 de octubre de 2009 y el 26 de mayo de 2010, se recogieron en total 22 testimonios (21 por entrevista personal y 1 por medio escrito). El investigador llevó a cabo los encuentros en Jiutepec (Morelos); Oaxaca, Guadalajara, San Cristóbal de las Casas (Chiapas) y en distintas entidades del Distrito Federal tales como El Colegio de México, CIESAS, SERAPAZ, entre otras.

Para la entrevista de recolección de testimonios se siguió como pauta un guión (anexo 2.1), previamente conocido por los entrevistados, que desarrolló los mismos indicadores biográficos del núcleo estructurante de la entrevista biográfica seriada, esto es, la constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del personaje, en este caso, visto desde la experiencia compartida del testigo. Sin embargo, por el criterio central de *existencias interrelacionadas*, que sustenta la práctica del dispositivo testimonial, se dio lugar también a un nuevo eje en torno a la indagación por acontecimientos fundacionales del vínculo; es decir, relaciones de vinculación y proximidad entre el testigo y el sujeto central del estudio (gráfico 4).

Por otra parte, además de las fuentes orales, también se incorporaron a la investigación aportes de la amplia producción biblio-hemerográfica del autor. Para tal fin, se realizó una breve selección de sus escritos académicos, dirigida por los mismos criterios de saturación teórica que aplicaron a la conformación de la red testimonial, destacando el aspecto de *afinidad conceptual*, es decir, la pertinencia de algunos trabajos que, en razón de sus contenidos, podrían nutrir de modo especial la trama del objeto de estudio.

Los textos considerados son materiales publicados como artículos especializados, libros o, incluso, prólogos o presentaciones de obras. La exploración de los

materiales se realizó particularmente en El Colegio de México, tanto en la biblioteca principal como en las colecciones privadas del autor que reposan en su cubículo. En total se tuvieron en cuenta 13 producciones biblio-hemerográficas cuyo procesamiento se comentará en el siguiente apartado.

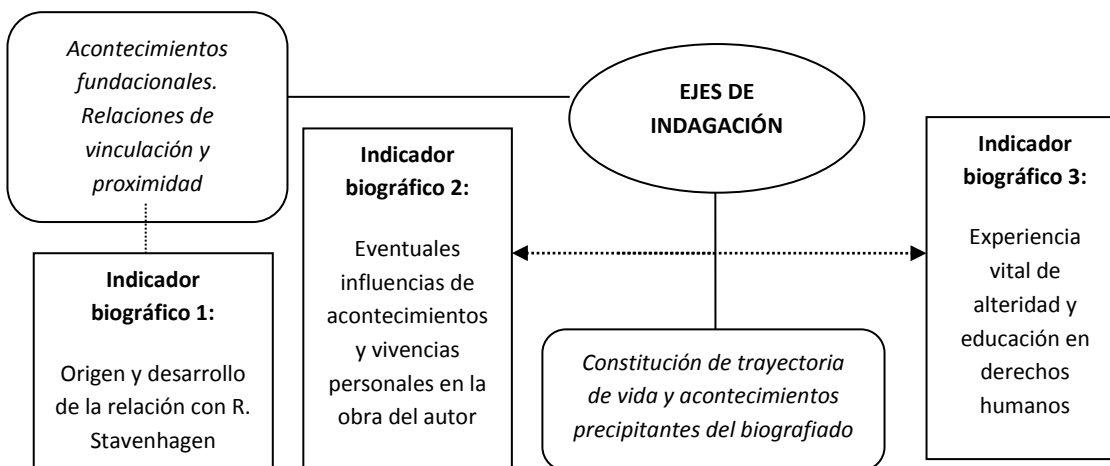


Gráfico 4. Estructura de indagación de la Entrevista de Recolección de Testimonios.

### 3.4.2. Sistematización y análisis de información. Criterios y procedimiento para la ejecución del análisis biográfico

Con relación a las fuentes orales, un primer momento de la sistematización de materiales fue la transcripción de entrevistas. Para el caso de las series de la entrevista biográfica, ésta se realizó en su totalidad al tratarse de un material primario de recuperación de información (anexos 1.2; 1.4; 1.6; 1.8; 1.10).

A diferencia de la entrevista biográfica seriada, la transcripción de las entrevistas testimoniales se organizó a partir de ejes temáticos identificados desde la misma disposición narrativa de los testimonios en correspondencia con el *objeto* de estudio: perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos (anexo 2.3). De esta manera, mediante generación inductiva de núcleos temáticos, se establecieron 18 ejes de convergencia o segmentos temáticos desde donde se conformó la "trama de voces plurales" o "red de testigos-clave", un esquema

complementario para organizar la información y contribuir a la construcción de categorías de análisis<sup>96</sup>.

Para contribuir a la exposición de ideas con mayor claridad y coherencia, teniendo presente el carácter público del personaje biografiado, se ha hecho un trabajo de textualización principalmente de orden estilístico, cuidando de no alterar sustantivamente la producción originaria de significados<sup>97</sup>.

Para el procesamiento de los materiales biblio-hemerográficos, por su parte, se diseñó una herramienta analítica que se denominó “*Registro de Texto*”, la cual fue aplicada a los 13 documentos intelectuales que se integraron al presente estudio (anexo 3). El dispositivo permitió apreciar los extractos específicos afines a los propósitos de la investigación, de donde se derivaron inferencias comparativas al considerar la pertinencia de cada texto frente el núcleo de las interrogaciones.

Desde esta base de sistematizaciones del material recolectado, el análisis de información se realizó conjuntando tres tipos de voces interpretativas: la voz del personaje principal, a través de los registros de la entrevista biográfica seriada y la

---

<sup>96</sup> Los 18 ejes temáticos constituidos a partir del registro de las entrevistas (red de testimoniantes) y que contribuyeron a la conformación del relato biográfico principal fueron: 1. Personalidad, 2. Amistades y relaciones informales, 3. Stavenhagen y Latinoamérica, 4. Stavenhagen, conocido en escenarios académicos, 5. Academia Mexicana de Derechos Humanos, 6. Centro de Estudios Sociológicos, 7. Dirección General de Culturas Populares, 8. Participación en UNESCO, 9. Ejercicio de la actividad académica, 10. Centro de Investigaciones Agrarias, 11. Itinerancia mundial, 12. Compromisos intelectuales y pensamiento pedagógico, 13. Influencias de contexto en la trayectoria del autor, 14. Alteridad y compromisos ético-sociales, 15. Redes de conformación (colegas, contactos e instituciones), 16. Participación en ONU, 17. Participación en FLACSO; y, 18. Stavenhagen como antropólogo social.

<sup>97</sup> Contra las posiciones que plantean la inmovilidad del material recolectado en aras de proteger la cuestionable “pureza” de los registros orales, A. Portelli expone con certeza: “Es imposible no modificar la forma de la fuente. Aunque tratásemos de publicar las entrevistas íntegras (que muchas veces tienen cien páginas y son prácticamente imposibles de leer), aún estaríamos convirtiendo un texto oral en uno escrito y, por tanto, interfiriendo de manera inevitable. No, el problema no puede verse en términos de pureza, de salvar la ‘autenticidad’ de las fuentes de la infección que produce el contacto con el historiador. Más bien deberíamos trabajar al revés: permitir que nuestro discurso se infecte – se hibridice, se bastardice, se mestice – por la calidad novelística del de ellos” (Portelli, 1993: 218).

producción intelectual seleccionada; la voz de los testigos, a través de la la red de testimoniantes-clave; y, la voz del investigador, a través del procesamiento e interlocución de las fuentes desde el marco epistemológico adoptado.

A partir de estos elementos, es posible describir ahora el proceso a través del cual se ha realizado la etapa final del análisis biográfico en el horizonte general de la epistemología expuesta en este capítulo incorporando, además, algunos elementos operativos del método implementado por Kaja Kaźmierska y el grupo de investigación biográfica de la cátedra de Sociología de la Cultura de la Universidad de Łódź (Polonia) basado, a su vez, en las formulaciones de Fritz Schütze. Así, luego de las etapas descritas de recolección y sistematización, la generación de categorías de análisis a partir del material recolectado aparece como un nuevo nivel de interpretación que sigue, al menos, dos momentos específicos.

En primer lugar, la fase dedicada al *análisis formal del texto*, una etapa reservada, básicamente, para el reconocimiento “técnico” de los materiales. El propósito de este primer momento fue revisar la “legalidad” de los mismos y determinar las estructuras de contenido o segmentos temáticos, siempre con sujeción a los intereses de la investigación y a las preguntas rectoras en torno al objeto de estudio. Para ello, las tareas que se han llevado a cabo tienen que ver con el examen general de los textos, esto es, la identificación del estilo de la presentación así como de los ejes centrales que gobiernan el discurso y los cambios narrativos de perspectiva. Este examen preliminar permite identificar los “esquemas de comunicación” que aparecen en cada uno de los textos analizados (Kaźmierska, 2004: 159).

En el análisis formal del texto, se identifican también las *estructuras procesuales biográficas* (Kaźmierska, 2004: 160), instancia clave en el proceso inicial de análisis de historias de vida. Dichas estructuras corresponden a los modos como se organizan las experiencias vividas por el personaje sea a través de la implementación de un proyecto intencional (esquemas de acción biográfica), en el

proceso de experiencias generadas por circunstancias límite o en los patrones institucionales que rigen el curso de vida. Desde aquí se establecen los núcleos temáticos, que dan lugar a las “categorías de resultado” (*categories of outcome*, o *clave categorial*<sup>98</sup>), como se puede apreciar en el diseño de la trama de voces plurales por ejes temáticos (análisis de relatos paralelos)<sup>99</sup>.

TESTIGO	EJE TEMÁTICO DE CONVERGENCIA: INFLUENCIAS DE CONTEXTO EN LA TRAYECTORIA INICIAL DEL AUTOR		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Exilio familiar a América. Diferencia y marginación en México.	Persecución y exilio por razón racial. Incidencia familiar
		Sustrato marxista crítico (espíritu de transformación). Preocupación por la justicia social	Pensamiento crítico aplicado a la realidad social
TC	Discipulado. Vínculo familiar.	Actividad intelectual desde y sobre temas sociales (en especial, el tema indígena)	Pensamiento crítico frente a la realidad social
		Opción por una academia activa, no es estrictamente un militante. Proyección internacional	Indagación para transformar.
		Ser alemán de origen y ser mexicano de adopción	Construcción de una “doble” identidad/ Integración <i>altérica</i>

Tabla 11. Ejemplo de esquema para análisis paralelos por eje temático.

Como se podrá advertir, la ubicación de los distintos testigos que brindaron alguna apreciación pertinente al objeto de la investigación, durante cada uno de los 18 núcleos temáticos inferidos (eje temático de convergencia), permite visualizar el paralelismo de las narraciones desde los distintos tipos de vínculo con el personaje principal.

De igual manera, para fijar las notas dominantes del relato interpretativo final, se estableció la caracterización temática y categorial de las series de la entrevista

<sup>98</sup> La expresión *clave categorial* se refiere a los insumos empíricos que contribuyen a la construcción de categorías de análisis.

<sup>99</sup> La tabla 11 sirve para ejemplificar aquí dicho diseño. El conjunto de esquemas de relatos paralelos se encuentra en el anexo 2.4

biográfica (anexo 1.11). Este documento recoge los puntos conceptuales abordados por Rodolfo Stavenhagen, la estructura del proceso biográfico en la que se insertan y las claves categoriales que se conforman desde la narrativa para dar lugar a los ejes fundamentales de los capítulos de análisis.

La misma lógica de extraer categorías distintivas del material que se estudia, opera en la conformación de los registros de texto para la segmentación analítica de los productos intelectuales del autor, tal como se puede ver en el ejemplo de la tabla 12.

Luego de la ficha introductoria, que permite la identificación del material, en la columna de la izquierda, con el número respectivo de la página del texto, aparece la forma literal del documento donde, ciertamente, ya existe un criterio interpretativo de selección que responde a la naturaleza de la investigación. Las claves categoriales, por su parte, en la columna derecha de la tabla, son una resonancia direccionada del texto literal inscrita en la idea de construcción progresiva de la trayectoria biográfica según los propósitos del estudio (El conjunto de los Registros de texto se halla en el anexo 3).

Título: <i>Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.</i>	
Ciudad/Edición: México: El Colegio de México	Año:1988
Publicación: Instituto Interamericano de Derechos Humanos & El Colegio de México.	Págs.: 353
Localizado en: Biblioteca Nacional de México	Fecha de Consulta: 03-09-09
Sinopsis: Trabajo en el que intervienen varias instituciones e investigadores. Surge como respuesta a la preocupación por los derechos humanos de los pueblos indígenas en América Latina, a la cual subyace una inquietud mayor: la cuestión de la sobrevivencia de más de cuatrocientos grupos étnicos indígenas del Continente.	

Tabla 12. Ejemplo de diseño de Registro de texto.

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia "Alteridad en la Educación en Derechos Humanos"
<p>"La violación de los derechos humanos de los grupos indígenas no se manifiesta solamente por las carencias de orden material y los procesos de despojo y explotación de los que son víctimas, que han sido extensamente documentados en los últimos años, sino también porque se les ha negado sistemáticamente la posibilidad de poder conservar y desarrollar sus propias culturas (incluyendo lenguas, costumbres, modos de convivencia y formas de organización social)" 9.</p>	<p>A los problemas de tipo 'funcional' subyacen problemáticas estructurales que se inscriben en un complejo proceso histórico que incluye siglos de expoliación de los pueblos indígenas.</p>
<p>"La tesis principal de este trabajo es que la violación de los derechos humanos de las poblaciones indígenas de América Latina no es un fenómeno aislado ni fortuito, sino que responde a condiciones estructurales propias de la historia económica y política de la región " 10.</p>	
<p>"La explotación de clase y la discriminación étnica, han llegado a configurar un cuadro en el cual se presentan en ocasiones violaciones masivas de los derechos humanos de los pueblos indígenas" 10.</p>	<p>El autor deja ver su preocupación ante la vulnerabilidad inherente a los pueblos indígenas que alimenta discriminación y desprecio desde sentimientos de superioridad cultural por parte de otros sectores.</p>

Tabla 12. Ejemplo de diseño de Registro de texto.

Dando un paso más, en un segundo momento tras el análisis formal del texto, se abordó la *abstracción analítica* de las generalizaciones que se detectaron en los materiales a través de procesos lógicos de *dominancia*, *relación* y *yuxtaposición*<sup>100</sup>. Se trata de determinar las estructuras de significado que rigen la

<sup>100</sup> La dinámica conjunta de estos procesos lógicos implica establecer jerarquizaciones sobre la base de agrupamientos de categorías recurrentes, o puntos de capitoneado, que terminan aportando la estructura final del relato de análisis. En tal propósito, es muy importante tener en cuenta que las interpretaciones que el investigador realiza están construidas y sostenidas a partir de las relaciones de dominancia, interdependencia y yuxtaposición advertidas en la actividad de biografización realizada por Stavenhagen a través de sus narrativas y, de modo suplementario, por sus testigos. Existe, pues, una relación jerárquica entre categorías de acuerdo con su grado de especificidad y densidad.



narración de modo que se fijen dimensiones y categorías para definir el fenómeno en cuestión.

Durante la fase de abstracción analítica, “la tarea más importante es describir interdependencias, tránsitos y relaciones entre las *estructuras procesuales de la trayectoria de vida* que constituyen en conjunto una totalidad biográfica (...). Además, el investigador intenta descubrir el trabajo auto-comprensivo del narrador” (Kazmierska, 2004: 164).

Así, pues, este momento tiene que ver con la comprensión del proceso de biografización del sujeto a partir de las estructuras de significado que se esbozan en la fase anterior como claves categoriales; es decir, se pretende poner a dialogar las categorías de resultado con la lógica que rige la narración biográfica del personaje principal. Para ello, especial interés se ha prestado a la referencia de acontecimientos precipitantes (*turning points*), los puntos de inflexión a partir de los cuales el sujeto establece un *ritmo propio* en la manera de conducir su existencia.

En este punto, también se han atendido los parámetros de contexto que rodean la constitución de significaciones y experiencias vividas por el sujeto. En efecto, como se ha planteado en los fundamentos epistemológicos precedentes, un asunto central en la investigación basada en historias de vida es la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe una existencia particular. La complejidad de este tejido y sus intersecciones conforma lo que aquí se ha denominado *cartografía biográfica del sujeto*, base de los análisis para comprender las incidencias del entorno ideo-cultural como memoria colectiva en los procesos de singularización de una historia. Así, la noción de *cartografía biográfica del sujeto* recoge las tramas en las que el biografado da cuenta de su conformación y desarrollo. Por eso, se ha tenido en cuenta instalar el relato interpretativo del análisis en la simbiosis biográfica prototípica que reconoce al sujeto como resultado de una construcción social y de una constante actividad interpretativa sobre sí mismo.

Desde el método de análisis que se ha seguido es importante considerar las funciones socio-biográficas de la teoría, esto es, “enfaticar las relaciones entre procesos biográficos y sociales” (Każmierska, 2004: 165) en el intento de generar una versión fundamentada del objeto de estudio. Por eso se ha intentado mostrar cómo el curso personal de vida de Rodolfo Stavenhagen converge con su trayectoria profesional en unidad de sentido a partir del concepto ético de alteridad.

Además de estos elementos, cuando se lleva a cabo la fase de abstracción analítica, “el investigador también debe decidir sobre las categorías que el texto analizado comparte con otras narrativas” (Każmierska, 2004: 164). Este postulado resulta pertinente para la incorporación de las contribuciones de las entrevistas testimoniales y de los registros de texto.

Como resultado de estas dos grandes fases de análisis (reconocimiento formal del texto y abstracción de generalizaciones) se procede a ofrecer una *versión fundamentada* del fenómeno estudiado. Para ello, se diseñó una estructura matriz que, desde el universo comprensivo del biografiado, procura integrar las voces interpretativas que han sido anteriormente mencionadas (biografiado, testigos, investigador)<sup>101</sup>.

En consecuencia, más que una reseña de hallazgos – que aún en un mero estilo descriptivo supondría ya un nivel de interpretación – se ha querido apostar aquí por un relato analítico que intenta conjugar en un movimiento interpretativo complejo la *fase documental* (el contenido fáctico o la evidencia empírica), la *fase explicativo-comprensiva* (el tratamiento del *por qué* de la información con sus

---

<sup>101</sup> Es importante notar, además, que en la diversificación de las fuentes se contiene también el entrecruzamiento de órdenes de interpretación. En efecto, se contó con un *corpus* de información brindado por los dispositivos orales y documentales (*corpus* de los relatos biográficos) que aparecen en 3 vertientes: *qué* dice el personaje principal en su narrativa biográfica, *qué* dice en su obra intelectual y *qué* dicen los testigos. Ante la complejidad que supone un *corpus* denso y diversificado, el presente análisis de contenido toma un elemento de profundización, el de las informaciones, para fundamentar desde allí una línea interpretativa pertinente a la investigación biográfica que se realiza.

interrelaciones, bajo el supuesto, comentado por Kaźmierska, de que como investigadores se puede “decir más” de lo que dice el narrador); y, la *fase representativa de los datos* (formalización de sentidos mediante la escritura de un relato)<sup>102</sup>.

En el desarrollo de esta estrategia, se ha dado un lugar importante a la recuperación textual de los relatos desde cuyo significado se configura el hilo argumentativo de la narración. Por eso, a lo largo de los apartados de los capítulos se insertan extractos de los registros de texto y de las entrevistas que, aunque por momentos pueden parecer densos, se hacen necesarios en razón de la dinámica de conformación que demanda el tratamiento biográfico de un personaje público así como por el valor emblemático de algunas piezas incluyendo ciertos aportes de testigos cualificados<sup>103</sup>.

Por su parte, la lógica específica de secuenciación en la estructura central del relato de análisis o yuxtaposición de generalizaciones (tabla 13), se fundamenta en la consideración del *tiempo biográfico del sujeto*, según corresponde al enfoque biográfico-interpretativo expuesto en la epistemología del trabajo. Así, pues, la construcción de una temporalización de la experiencia a través de *Momentos* ocurre desde los niveles de análisis que se derivan de la figuración narrativa del sujeto, contorneado, además, por la experiencia de los testigos. Vale anotar que aunque no se sigue de manera dominante una concepción lineal del tiempo narrativo histórico, no se desconocen datos centrales de la cronología que sirven de guía a la comprensión de una “totalidad inteligible” en la biografía interpretativa.

---

<sup>102</sup> En este punto específico, para la conformación de la estructura matriz de análisis, se ha atendido, como un referente general, el presupuesto del “gran ternario histórico” (Michel de Certeau) con sus fases de la escritura de la historia, comentadas por J. Cuesta (2003: 46). Hay aquí una pauta para evitar la polarización del trabajo de campo que anula al investigador o, a la inversa, de la conducción invasiva del intérprete que ahoga el recurso a los materiales empíricos.

<sup>103</sup> En efecto, Rodolfo Stavenhagen representa un tipo específico de narrador habida cuenta de su condición de intelectual reconocido en el plano nacional y mundial de las ciencias sociales y de su carácter de personaje público por las funciones diplomáticas desempeñadas al interior de organismos multilaterales como la ONU y la UNESCO. De igual forma, en diversos momentos de la serie biográfica, el autor realiza señalamientos especializados disciplinares que corresponden a la narrativa de un experto.

Órdenes del análisis	Dominios de interpretación	Dimensiones aglutinantes
Momento 1. El <i>quién altérico</i> de Rodolfo Stavenhagen	<i>Visión omnicomprendensiva</i> hacia el sujeto vulnerable	Naturaleza del intelectual público y del educador de los derechos humanos.
Momento 2. El <i>por qué altérico</i> de Rodolfo Stavenhagen	Marco de <i>influencias</i> en la construcción ética de alteridad	Trayectoria personal (orígenes)
		Trayectoria escolar (entramados de formación)
Momento 3. El <i>cómo altérico</i> de Rodolfo Stavenhagen	Marco de <i>desenvolvimiento</i> de alteridad como opción ética	Trayectoria profesional (praxis en instituciones)

Tabla 13. Marco general de análisis: Macro-trayectoria de alteridad como construcción de significado biográfico.

Debe tenerse presente que, a lo largo de los tres momentos estructurantes, se da cuenta de un análisis que se ajusta a los procesos de segmentación aportados por los sujetos en sus discursividades, en consonancia con la delimitación de las preguntas rectoras de la investigación y la construcción del objeto del estudio. El investigador no ha aludido ningún tema ni ha formulado alguna comprensión sin soporte en evidencia empírica. Por el contrario, desde lo dado por los sujetos, se ha optado por un estilo de intercalación de interpretaciones. Ciertamente, de acuerdo con la formulación epistemológica que da primacía a los sujetos de estudio, las categorías se basan en la descripción analítica del material empírico.

De esta manera, con lo dicho hasta aquí, se podrá entender mejor el contenido y desarrollo de los *Momentos* o etapas analíticas propuestas para comprender el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen<sup>104</sup>.

<sup>104</sup> En la determinación de los tres Momentos comprensivos de la historia de vida que aquí se trata, se refleja también la pregunta metodológica de la fenomenografía al indagar *cómo una situación aparece a los individuos*, esto es, cómo el mundo es construido por sus actores desde estructuras de significación. Aquí se advierte la visión de proceso que recupera las *formas* de experimentar ese mundo, sus fenómenos y situaciones que, en sintonía con la biografía, son los aspectos

En primer lugar, el *Momento 1* da cuenta del hilo discursivo aglutinante del relato de vida de Stavenhagen, respaldado por la voz de los testigos. Es el momento que pretende descifrar el *quién*, pero un *quién* orientado a la especificidad del objeto de estudio, de ahí la construcción semántica de *quién altérico*.

En la estructura de significaciones del autor a lo largo de su narrativa biográfica, ocupa un lugar central la concepción de *intelectual público*. De igual manera, las contribuciones de los testigos han apuntado en dicha dirección aunque sin usar siempre idénticas denominaciones<sup>105</sup>.

Así, pues, el eje sustantivo de este Momento es definir el problema ético del *otro* a partir de la comprensión de Rodolfo Stavenhagen como *intelectual público* y dentro de ella, su papel en la conceptualización y praxis de la Educación en Derechos Humanos. En esta coordenada fundante se halla el “núcleo resistente” (Pollak, 2006: 30) de la historia de vida del sujeto, o sea, una significación recurrente que aglutina los procesos de constitución de subjetividad y de reconstrucción constante de las identidades biográficas<sup>106</sup>.

La caracterización del “*quién altérico*” de Rodolfo Stavenhagen como intelectual público se condensa en cuatro tópicos que no son elementos desconectados pues guardan una unidad vinculante de identificación. Dichos elementos son: 1) Ejercicio de una actividad científica situada, rigurosa y fundamentada; 2) Vigía de

---

procesuales de la realidad (“*ongoing process*”). De este modo, la *totalidad inteligible* de la historia de vida se estructura en torno al *quién*, el *por qué* y el *cómo* en tanto maneras de experimentar construidas en el itinerario biográfico del sujeto.

<sup>105</sup> Es necesario advertir que el autor no se presenta a sí mismo en primera persona o de manera directa, como “intelectual público”. No obstante, durante el curso de su narrativa biográfica existe una referencia identificatoria con este concepto que permite asumirlo como eje de la estructura interpretativa del relato.

<sup>106</sup> A partir de sus investigaciones sobre identidad personal en situaciones límite de migración y exilio, Kaźmierska sostiene que la falta de continuidad biográfica bloquea la oportunidad de construir una “identidad coherente”. Así, el sentido de cohesión a la historia personal de vida está conectado con la necesidad de interpretar la biografía como una totalidad capaz de reunificar las rupturas por medio de una “hebra aglutinante” (cfr. Kazmierska, 2009).

la historia que asume compromisos efectivos con las realidades concretas analizadas; 3) Agencia fundada en una sensibilidad natural compasiva hacia el dolor humano ajeno; y, 4) Ejecución de una intensa actividad de divulgación editorial, discipular y cosmopolita.

Es al interior de tal acepción de intelectual público, como una concepción derivada, donde se hallan las especificidades de la Educación en Derechos Humanos como concepto y disposición de ejes programáticos (formación de nuevas generaciones de investigadores sociales, creación y soporte de instituciones, programas o cursos tanto en el plano nacional como en el extranjero).

De otro lado, dentro del interés por comprender al actor individual y su agencia como históricamente formados, el *Momento 2* recorre el camino de constitución de ese “quién altérico” a través de dos periodos centrales: los orígenes de infancia y de familia (trayectoria personal) y la formación profesional a través de tres centros de educación superior (Universidad de Chicago, Escuela Nacional de Antropología e Historia –ENAH- y Universidad de París), una experiencia anudada en torno al ámbito mexicano de la ENAH (trayectoria escolar). De este modo se puede apreciar una suerte de génesis o planteamiento de relaciones causales que permiten entender la duración sostenida y complejizada del Momento 1 a lo largo de toda la trayectoria de vida.

En otras palabras, el modo específico de ser un intelectual público puede ser entendido desde ciertas raíces biográficas. La pregunta en torno al *por qué* el autor construye tal tipo de significaciones y políticas de vida, conduce a un marco biográfico de influencias asociado a la construcción ética de alteridad en los antecedentes personales y escolares.

Finalmente, el *Momento 3* puede entenderse como una *puesta en escena* de la concepción ética de alteridad donde aparece, una vez más, el ámbito propiamente educativo. Aquí se aborda una caracterización que refleja los modos concretos

como el “quién altérico” se desenvuelve en determinadas praxis socio-políticas y organizacionales (trayectoria profesional).

Esta trayectoria se divide en tres grandes referentes de asociación institucional de acuerdo con el énfasis de la praxis del sujeto al interior de las instituciones, así: 1) Gestión de los derechos humanos (ONU, Academia Mexicana de Derechos Humanos y UNESCO), 2) Magisterio, extensión y amparo de discipulados (Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México y FLACSO-México); y, 3) Otros respaldos a sectores populares (Dirección General de Culturas Populares y Centro de Estudios Agrarios).

En síntesis, para dar cuenta de cómo se organiza la narración dentro del horizonte interpretativo adoptado, es necesario señalar que los capítulos de análisis que integran la segunda parte de la tesis, se desarrollan cuidando las fronteras epistemológicas que estructuran la naturaleza del objeto de estudio, asumiendo la construcción de una lógica que relata la vida del personaje recuperando las informaciones, entretrejiendo las significaciones y disponiendo la comunicabilidad de la experiencia en torno a la unidad de un campo dado. Aquí se anticipa ya una propuesta interpretativa de teorización que se reflejará en el capítulo conclusivo.

*Convenciones usadas en el procesamiento de fuentes documentales (anexos 3-4)*

S.	Semblanza	AB.	Autobiográfica
A.	Artículo	RS.	Rodolfo Stavenhagen
D.	Discurso	P.	Prólogo
L.	Libro		

*Convenciones que hacen parte de los capítulos de análisis*

RS-EBS (1-5). Rodolfo Stavenhagen. Entrevista Biográfica Seriada 1-5.

RS-RAO. Rodolfo Stavenhagen. Relato Alternativo Orígenes (previo a EBS2).

ERT-NNN. Entrevista de Recolección de Testimonios (Iniciales del testigo).

RT-L-Núm. Registro de Texto – Libro – Número del Registro según anexo.

RT-L-Núm/000. Registro de Texto – Libro- Número del Registro según anexo/página de la cita textual.

RT-A- Núm. Registro de Texto – Artículo – Número del Registro según anexo.

RT-P-Núm. Registro de Texto – Prólogo – Número del Registro según anexo.

### **SINOPSIS DEL CAPÍTULO**

Teniendo en cuenta que la metodología en la investigación se organiza a partir de un fundamento epistémico, este capítulo ha presentado tres apartados que tienen el propósito de situar epistemológicamente el desarrollo del enfoque biográfico según se entiende a partir de los intereses de este estudio. La primera parte aborda las implicaciones de investigar la existencia humana desde los sujetos, en el horizonte general de la Educación en Derechos Humanos, considerando las conexiones entre tiempo-memoria, testimonio-narración y pensamiento intelectual-existencias múltiples.

El *tiempo biográfico* se ha presentado desde sus vínculos con la memoria como una manera de *hacer presente* el pasado (cronológico) y glosarlo como pauta pertinente para dirigir la acción. La *narración biográfica*, por su parte, es una particular expresión de la subjetividad que presenta el testimonio del sujeto sobre su trayectoria individual y su historia social en tanto proceso interpretativo basado en la propia existencia. En efecto, el “arte de la autoimplicación” es lo que hace que determinado relato sea narrativa personal. En tercer lugar, la conexión entre pensamiento intelectual y existencias múltiples se ha desarrollado a partir de una discusión de la crítica literaria (Proust/Sainte-Beuve) para apreciar desde allí, en sintonía con las dimensiones precedentes, que la generación de la obra intelectual tiene un singular arraigo histórico que se combina con las múltiples maneras de ser de un personaje escritor.



En la segunda parte del capítulo, se han tratado los principios generales de la fenomenografía como enfoque de investigación que, teniendo sus orígenes en cuestiones relacionadas con el aprendizaje, busca el *cómo* de una comprensión, el *cómo* de los aprendizajes y el *modo de experimentar algo* (concepción).

En la tercera parte que, de modo general condensa los contenidos de los apartados anteriores, se propone el diálogo epistemológico entre fenomenografía y biografía. Para ello, la argumentación se concentra en dos ejes de convergencia: El *aprendizaje de la experiencia vivida* (plano relacional sujeto-mundo, el *cómo* de las comprensiones en la vida) y la *memoria fenomenográfica* (epifanías y concepciones que dirigen el curso de la existencia).

La “relación interna” que expone la fenomenografía (sujeto-mundo) se encuentra con la tensión singular-social de una historia de vida. Considerar la dialéctica de esa tensión es entrar en el nodo biográfico en la medida que se genera la implicación contingencial del *yo*, esto es, al acto constitutivo e interpretativo del sujeto a partir de sus experiencias vividas. El aprendizaje desde la experiencia vivida supone entender al sujeto frente a su dinamismo existencial atendiendo la manera de comprenderse en ese desarrollo histórico.

De aquí se extiende el sentido de *concepción* como contribución de la fenomenografía a un estudio biográfico. Se puede afirmar que una *concepción* es la atribución de sentido a una experiencia vivida, configurada históricamente, que se traduce en un modo particular de conducirse, relacionado, además, con la connotación de puntos decisivos o epifanías detectados en la constitución del sujeto. La articulación, entonces, se centra en tratar de estudiar el contenido de la experiencia humana concreta a partir de las vivencias de los sujetos en los escenarios que habitan.

En consecuencia de todo lo anterior, se asume que, como producción humana que es, el pensamiento tiene una implicación biográfica. La “existencia-siendo” es la expresión de un sujeto que construye sus concepciones desde la experiencia vivida pero que, además, revierte la propia densidad biográfica en las

subsecuentes maneras de desarrollar la existencia como pensamiento y/o como praxis.

Finalmente, en la cuarta sección del capítulo, se ha expuesto el proceso metodológico referido al tratamiento de fuentes, en sus fases de recolección, sistematización y análisis, que dan origen a los capítulos interpretativos de la segunda parte de la tesis.

## **PAUTA CONCLUSIVA**

El aprendizaje de la experiencia vivida y la “memoria fenomenográfica” constituyen una plataforma epistemológica desde la cual entender, mediante estudios de tipo biográfico, el ámbito de las realizaciones humanas (pensamiento y acción). Este ámbito de realizaciones tiene sustento en la dinámica de cada historia particular mediada por el acto interpretativo del sujeto como ejercicio de conciencia reflexiva.

Referido a cuestiones de Educación en Derechos Humanos, desde un punto de vista ético, nominalista y altérico, estos principios implican que tanto las producciones intelectuales como las acciones emprendidas en torno a la promoción y defensa de los derechos humanos se confirman en cuanto están sostenidas por trayectorias biográficas.

Ciertamente, la estructura y los significados del mundo, que un sujeto refleja en la manera de desenvolver su existencia, están contenidos en el curso de la experiencia vivida. De este modo, la experiencia vivida es la plataforma originaria de la constitución de concepciones. Las concepciones que un sujeto construye sobre determinado fenómeno que conoce experiencialmente, no sólo se han formado desde el curso histórico particular sino que vuelven a él como potencialidad de dirigir la acción; es decir, las concepciones tienen la potencialidad de dirigir la existencia.

Así, pues, los estudios biográficos en el horizonte epistémico de la fenomenografía consideran el contenido y desarrollo de la experiencia humana concreta a partir de

las vivencias elaboradas (concepciones) de los sujetos en los mundos que habitan.

Una expresión particular de esta dinámica se puede apreciar en la trayectoria de vida de Rodolfo Stavenhagen, a través de los principales momentos interpretativos que ayudan a comprender su historia (el *quién*, el *por qué* y el *cómo*).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO

ALMEIDA, M.A. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Instituto de Educación y Psicología. Braga: Universidad de Minho (Portugal). Tesis de Doctorado inédita.

ALMEIDA, L.S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ASHWORTH, P. & LUCAS, U. (2000). "Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research" En: *Studies in Higher Education*. London: Routledge, v. 25, n. 3, 295-308.

BENJAMIN, W. (1991). "El narrador". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

BIRULÉS, F. (1996). "Del sujeto a la subjetividad. Duro deseo de durar". En: CRUZ, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 223-234.

BOLÍVAR, A. et alt. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BOWKER, G. (1993). *The age of biography is upon us*. Times Higher Education Supplement, 9, 8. January. London: TSL Education.

BRUCE, J. (2007). *The story is true: the art and meaning of telling stories*. Philadelphia: Temple University Press.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BUENDÍA, L. et alt. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

CATANI, M. (1990). "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral". En: *Historia y Fuente Oral No. 3 Esas Guerras...* Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions. 151-164.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press.

CHAMBERLAYNE, P. (2004). "Biographical methods and social policy in European perspective". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press, 19-37.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & WENGRAF, T. (eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London: Routledge.

CUESTA, J. (2003). "Los componentes del testimonio, según Paul Ricoeur". En: *Historia, antropología y fuentes orales* No. 30. Barcelona: Universidad de Barcelona. 41-52.

DA VEIGA, A. (1995). "Literatura, experiencia y formación". En: LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 25-54.

DENZIN, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications. Vol. 17.

DELORY-MONTBERGER, C. (2007). "Lo biográfico: una categoría antropológica". En: SARRIA, M. (comp.) (2007). *Biografía y formación. Narración de sí e investigación*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

DOMINICÉ, P. (2006). "A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico". En: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Vol. 32, 345-357.

DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.

EAKIN, P. *How our lives become stories: Making selves*. New York: Cornell University Press, 1999.

ERBEN, M. (1998). *Biography and education*. London: Falmer.

FERRARIS, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.

GLASSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GOODLEY, D. (2004). *Researching life stories. Method, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge Falmer.

GORNICK, V. (2003). *Escribir narrativa personal*. Barcelona: Paidós.

HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

HERMANN, H. (1987). "Narrative Interview. A new tool for sociological field research". En: *Approaches to the study of face to face interaction*. Lodz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, *Folia sociologica*, 13, 43-56.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

KÁZMIERSKA, K. (2009). "Identity, the sense of belonging and biographical closure". En: *Ethnicity, belonging, biography and ethnography*. Berlin: Lit Verlag, 99-120.

KÁZMIERSKA, K. (2004). "Narrative interview as a method of biographical analysis". En: FIKFAK, J.; ADAM, F.; & GARZ, D. (eds.) (2004). *Qualitative research. Different perspectives emerging trends*. Ljubljana: Institute of Slovenian Ethnology at ZRC SAZU, 153-171.

KÁZMIERSKA, K. (2004b). "Ethical aspects of biographical interviewing and analysis". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press, 181-191.

KROKSMARK, T. (1987). *Phenomenographic didactics*. Göteborg (Sweden): Acta Universitatis Gothoburgensis.

MALLIMACI, F. & GIMÉNEZ, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En: VASILACHIS, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 175-212.

MARÍ, A. & PLA, M. (2005). "Prefacio". En: PROUST, M. *Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*. Barcelona: Tusquets Editores, 11-35.

MARTON, F. (1995). "Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes de la realidad". En: SHERMAN, R. & WEBB, R. (eds) (1995). *Qualitative Research in Education. Forms and methods*. London: Falmer Press. 163-191.

MARTON, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Florida State University. *Instructional Science* 10, 177-220.

MARTON, F. & MING, P. (1999). *Two faces of variation*. Paper presented at 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction. August 24-28, 1999. Göteborg University, Göteborg, Sweden.

MARTON, F. et al. (eds) (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MARTON, F. & BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1997). "Approaches to learning". En: MARTON, F. et al. (eds) (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58.

MATE, R. (2003). "En torno a una justicia anamnética". En: MARDONES, J. & MATE, R. (eds) (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial, 100-125.

LYOTARD, J.-F. (1989). *La fenomenología*. Barcelona: Paidós.

POLLAK, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

PORTELLI, A. (1993). "El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral". En: ACEVES, J. (comp.) (1993). *Historia Oral*. México. Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, 195-218.

PLUMMER, K. (1989). "La elaboración de un método". En: *Los Documentos Personales*. Madrid: Siglo XXI, 45-72.

PROUST, M. (2005). *Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*. Barcelona: Tusquets Editores.

RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Universidad de Buenos Aires.

SANZ, A. (2005). "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales". En: *Asclepio*.



Madrid: Instituto de Historia Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ciencia e Investigación, LVII (1), 99-116.

SAUTU, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.

SHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

SOLINGER, R. et al. (2008). *Telling stories to change the world: global voices on the power of narrative to build community and make social justice claims*. New York: Routledge.

STRAUSS, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.

SVENSSON, L. (1997). "Theoretical foundations of phenomenography". En: *Higher Education Research and Development*. Australia: Routledge. 16(2), 159-171.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea.

**SEGUNDA PARTE:**  
**HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

#### 4. EL “QUIÉN ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. UNA VISIÓN OMNICOMPRESIVA DE ALTERIDAD

En esta sección interesa definir el *quién altérico* de don Rodolfo Stavenhagen desde una caracterización de la categoría de *intelectual público* a través de cuatro elementos definitorios que pueden apreciarse en su itinerario biográfico. En la segunda parte de este capítulo cuatro (que corresponde al Momento 1 de los órdenes de análisis ilustrados en la Tabla 13), en conexión directa con la categoría central que se acaba de aludir, se presentarán los referentes fundadores de una Educación en Derechos Humanos desde el sistema de concepciones del autor en torno a ella.

Interpretar el itinerario biográfico de don Rodolfo Stavenhagen a partir de la concepción de intelectual público, significa abordar su historia de vida como un *sistema* donde una amplia variedad de elementos se conjugan armónicamente, fundiéndose entre sí, sin jerarquías, para adquirir cierta unidad en una manera singular de ser persona, de ser académico y de ser servidor social. Esta es una categorización biográfica sustantiva que va conformando su perfil desde los primeros años de actividad profesional e, incluso, desde sus etapas estudiantiles.

No en vano, en la comprensión de Rodolfo Stavenhagen como intelectual público, se condensa la clásica dialéctica de las ciencias sociales entre pensar la realidad y actuar sobre ella:

*“Yo siempre he considerado que el intelectual del famoso concepto de la ‘torre de marfil’ nunca me ha convencido. A mí no me ha satisfecho hacer investigación solo para satisfacer algún deseo o gusto personal. Yo siempre he considerado que como académico, como investigador, como profesor, pero sobre todo como ciudadano, como ciudadano – yo soy muy consciente del concepto de que como ciudadano eres algo más que tu profesión – eres algo más que el profesor tal o el*

*funcionario tal. Tienes una responsabilidad con la sociedad que te creó” (RS-EBS4).*

Sensible y comprometido existencialmente con las causas que promueven y reivindican la dignidad humana, el autor comprende que a la consideración de intelectual público precede una urgencia ética: la unidad del *otro* fragmentado. Las notas cruciales que definen tal acepción se hallan, entonces, en combinar la intelectualidad y la praxis con un alto sentido de preocupación ética por la condición y el destino del *otro*. Aquí se podrían sintetizar los elementos centrales que definen la naturaleza del intelectual público:

*“También me considero, y siempre me he considerado, como un intelectual comprometido. Comprometido con una realidad, con una idea de cambio, una realidad que, por algún motivo, la juzgo insatisfactoria. Y ahí entran los valores éticos. Es decir, yo estudio a los pueblos, como hoy se llaman a veces ‘vulnerables’: campesinos, migrantes, indígenas, minorías étnicas, perseguidos, etc., no sólo como un objeto de investigación sino para conocer y poder ayudar a cambiar una situación” (RS-EBS5).*

Por esto, Stavenhagen como intelectual público en el terreno específico de los derechos humanos, no se entiende reducido al ejercicio de una actividad académica vistosa sino que configura el impulso de una acción transformativa en distintos niveles de la organización social: *“No se queda en algo simplemente de orden teórico, conceptual, interesante; aquí lo atractivo es que va hacia una práctica, a un desarrollo con las gentes mismas como tal” (ERT-LDS).*

En este universo ético de academia militante, el intelectual público es, ciertamente, *“alguien que hace un trabajo intelectual pero que no se limita a la vida académica sino que tiene una vida pública como intelectual, no como político, ni como líder sindical o algo así, ni necesariamente como hombre de medios” (RS-EBS1).* En general, es la acción académica e investigadora operacionalizada en torno a las problemáticas humanitarias, en su sentido más extenso. En ellas se origina como necesidad clamorosa y espera retornar a ellas como pauta transformadora.

De este modo, en tanto intelectual público que actúa desde las ciencias sociales, Stavenhagen trabaja en torno a una visión integral y armónica entre conocimiento especializado (auscultamiento de la realidad desde dentro), interpretación fundamentada (comprensión analítica de un fenómeno) y acción comprometida (incidencia como investigador en el plano político).

De hecho, la construcción de una voz autorizada y respetada tanto en el ámbito académico como en el plano oficial, tal como se aprecia en este caso, tiene que ver con la ponderación de estas fuerzas. Es así como, convencido de que en ciencias sociales el trabajo intelectual exige un compromiso capaz de dar una legitimación única al concepto, Stavenhagen ha logrado conjugar con audacia la actividad intelectual y el compromiso de la praxis.

La categoría de intelectual público recoge, entonces, la idea coyuntural de la transformación de lo concreto (originada en una valoración ética) como fruto de la integralidad entre pensamiento y acción. Superando las visiones estáticas de lo social, se incorpora así la necesidad de conocer la realidad para transformarla. Empero, la articulación de teoría y práctica en Stavenhagen reposa sobre un fundamento de coherencia ética y de servicio público, lo cual implica la deconstrucción de intereses ulteriores (teorías, ideologías, partidos o pretensiones privadas) a favor de la causa del sujeto afectado por las estructuras que socavan su dignidad en los escenarios políticos de las naciones.

Con el propósito de favorecer una presentación pormenorizada de la categoría central de intelectual público en Rodolfo Stavenhagen, antes de abordar las concepciones propiamente referidas a Educación en Derechos Humanos, se ofrecen cuatro elementos, que se presentan separadamente sólo para efectos de la investigación sabiendo que en el itinerario biográfico real aparecen como una trama indivisible. Se trata, pues, de una caracterización que sigue los aspectos constitutivos centrados en la academia, el compromiso, la naturaleza ética y la proyección.

## 4.1. RODOLFO STAVENHAGEN, INTELLECTUAL PÚBLICO

### 4.1.1. Ejercicio de una actividad científica situada, rigurosa y fundamentada

Este primer aspecto se refiere fundamentalmente al carácter de la actividad académica que Rodolfo Stavenhagen realiza desde su comprensión de intelectual público. Pensador de sólidas argumentaciones, de cultivada disciplina mental, conceptual y analítica, ha entendido bien que en el trabajo por los derechos humanos no bastan los buenos sentimientos ni mucho menos las demagogias utilitarias por “la causa de los pobres” o los pronunciamientos pseudo-intelectuales bajo la dominación irreflexiva de las ideologías o los conceptos. Antes bien, como un elemento substancial de las indagaciones en el terreno social, se exige conocer científicamente las estructuras de dominación que hacen posible la expoliación de individuos y de colectivos considerados vulnerables: *“Yo creo que todo parte de un análisis y de una crítica de lo que existe actualmente y con lo cual no estamos de acuerdo”*<sup>107</sup> (RS-EBS3).

En tal sentido, Stavenhagen procede como un investigador que estudia a profundidad las situaciones sociales generadoras de injusticia y marginación. Un empeño respaldado por su gran capacidad argumentativa y lógica, y por su habilidad para elaborar argumentaciones rigurosas (cfr. ERT-LAS). Es, sin lugar a dudas, un intelectual que desenvuelve su actividad desde los marcos epistemológicos y metodológicos asociados a las ciencias sociales:

*“Yo siempre he pensado que mi vocación primera es ser un investigador, tratar de entender, ser un estudioso de la realidad y conocer la realidad. Entonces prefiero esta misión que la del activista, ya sea al servicio de un gobierno, ya sea en una postura política, ya sea metiéndome a la defensa activa, jurídica, legal, política o ideológica de tal o cual causa... yo siempre siento, primero, hay que entender*

---

<sup>107</sup> La posición valorativa que implica “no estar de acuerdo” con ciertos ordenamientos o condiciones sociales se entiende desde una plataforma de tipo ético que impele a la resistencia frente a las distintas manifestaciones de la injusticia social. Esta idea será retomada en el tercer elemento de la presente caracterización.

*realmente lo que pasa y sobre todo, entender los puntos de vista contrarios” (RS-EBS5).*

Se trata, pues, de estudiar con rigor científico las distintas problemáticas que involucran las situaciones de dominación (o de negación de alteridad) en toda su complejidad, los factores, agentes y mecanismos de la opresión tendientes al conocimiento de las causas estructurales de la injusticia social. Así, no se pretende hacer una consideración parcializada de los sujetos-víctimas sino un acercamiento a su realidad de expoliación desde criterios y herramientas aportados por las ciencias sociales (cfr. RT-L-9).

Es propio de esta dinámica intelectual conocer las situaciones *desde dentro* para entender a fondo cada problemática social y plantear también estrategias o alternativas capaces de reformular el sistema establecido generador de esas problemáticas. Esta manera de entender la construcción intelectual comprende el contacto de campo con los sujetos de la realidad social, la preparación sustentada de los respectivos informes, la socialización de resultados y la presentación de propuestas ante las autoridades correspondientes y/o los estrados internacionales que, se espera asuman posiciones políticas efectivas ante los fenómenos aludidos:

*“Me interesa conocer, soy curioso por naturaleza, quiero entender qué es lo que pasa en este mundo complejo, cómo explicar, cómo analizar, cómo interpretar hechos diversos en un sentido un poquito más analítico, más profundo, pero al mismo tiempo... para qué sirve ese conocimiento si no sirve para ayudar a modificar la realidad” (RS-EBS3).*

Pero, así como la actividad científica de campo concede un especial interés a las condiciones de vida de los sujetos, el papel concedido a la teoría también tiene una connotación particular. Es claro que en Stavenhagen hay un cuerpo de influencias teóricas, asociadas a los contextos de sus etapas de formación y al desenvolvimiento del ejercicio profesional que, de alguna manera, marcan el talante de sus investigaciones. Aquí se ubican sus principales referentes teóricos

instalados en la perspectiva general del marxismo, así como otras escuelas de pensamiento vinculadas a la sociología y la antropología:

*“De las corrientes – corrientes que influyeron – desde luego el marxismo, cualquiera de las interpretaciones si se quiere; el propio funcionalismo en antropología que siempre me parecía bastante sugestivo aunque no lo compartía totalmente y, en años más recientes, todo el debate y la teoría socio-económica sobre desarrollo-subdesarrollo, por una parte, y sobre derechos humanos, que proviene de otras fuentes intelectuales que yo fui explorando más adelante, a partir sobre todo de mi trabajo en la UNESCO a fines de los 70 y principios de los 80” (RS-EBS4).*

No obstante, ninguna teoría le resulta tan suficiente como para ligarse exclusivamente a ella o para realizar un acopio dogmático de sus formulaciones. No se aprecia, en efecto, un posicionamiento intelectual exclusivo ni una pretensión de casarse con una corriente única que termine encasillando su modo de conocer las realidades. Antes bien, su línea de análisis procura detectar críticamente lo que es adecuado de un sistema conceptual para su motivo central de investigación: *“Yo nunca me pegué de esa manera con ningún autor en sí, o líder o gurú intelectual, aunque muchos me interesaban. Yo creo que siempre he leído, lo que he leído, con una visión crítica” (RS-EBS4).*

Es muy importante hacer notar este uso crítico y creativo de la teoría por cuanto ello permite una adecuada movilidad categorial según los requerimientos puntuales que plantea cada situación de análisis, lo cual expresa un modo propio de llevar a cabo la actividad académica: *“Aún tomando ciertas posturas de tipo teórico, de tipo epistemológico, etc., nunca he sido un dogmático (...) nunca me he aferrado a algún dogma de tipo marxista o de otro tipo en sociología” (RS-EBS5).*

Un planteamiento que aparece, por citar un caso, en el testimonio de una de sus compañeras de formación profesional durante los años 60 en México: *“No es la ortodoxia marxista la que le ha inspirado sino son las bases estructurales del*



*marxismo las que él ha sabido rescatar y adecuar a las situaciones para entender la realidad y no al revés” (ERT-MOB).*

Se puede advertir, entonces, que la acción intelectual-pública de Rodolfo Stavenhagen no se estructura prioritariamente en torno a un concepto o una ideología (que puede devenir en sistema doctrinario o dogmático represivo) sino en torno a las características históricas, sociales, políticas y culturales que demandan sus poblaciones de estudio. De ahí que el análisis de determinada realidad no pretenda forzarse para ajustarlo a un cierto sistema de categorizaciones preestablecido en el esquema mental del investigador. Por el contrario, para tratar de entender una realidad, Stavenhagen tiene la conciencia de la multiplicidad de recursos teóricos, metodológicos y/o técnicos que deben hacer parte de la investigación social.

Existe, pues, en él una metodología de estudio abierta al cambio y consecuente con las necesidades de cada tiempo. Por eso no puede matricularse con un autor o una corriente sin realizar el ejercicio de la crítica que le permite detectar la pertinencia teórica de acuerdo con las condiciones de época y de situación. Aparece, entonces, *“el reto de enfrentar la realidad con otros instrumentos y el reto de explorar nuevas fronteras de lo que se da en ese mundo complejo en el que vivimos y cómo integrar ese conocimiento. Es una exploración permanente, es un buscar en la literatura, en el diálogo, en el conocimiento de otros, en el estudio y la vivencia de la realidad con otras gentes y en otras partes del mundo” (RS-EBS4).*

En resumen, el uso crítico y creativo de la teoría es fundamental para el desarrollo de investigaciones que, efectivamente, involucren los ejes sustantivos de las situaciones sociales que pretenden ser revisadas o restablecidas. Como analista social, Stavenhagen tiene la capacidad clave de ubicarse en temas cruciales y agudos sin caer en posturas polarizadas, para lo cual trata de extender al máximo la “cobertura” de sus estrategias e interpretaciones considerando las posiciones de los distintos actores en conflicto (cfr. ERT-MAG). Desde tal universo de comprensión científica, le resulta posible favorecer el armado de lógicas

intelectuales que pueden someterse al debate desde distintas perspectivas (cfr. ERT-FZ).

En el perfil intelectual de Stavenhagen, el pensamiento se comprende orientado a la acción (cfr. RT-L-09). Por eso, la pregunta científica stavenhaniana parte de realidades específicas, es una investigación situada que se esfuerza por entender desde distintos recursos del conocimiento y desde las voces en conflicto, cuáles son los problemas de fondo de determinadas poblaciones consideradas vulnerables, sean originarias, étnicas, culturales o de otra índole.

La inquietud intelectual lleva la impronta sostenida de la finalidad ética donde se alimentan sus grandes cuestionamientos, justamente a partir de los contextos vividos: *“La otra fuente de mi interés era, precisamente a través de la vida académica, la observación de las grandes injusticias que nos rodeaban. Un mundo injusto. Que comenzó desde luego de niño viendo los horrores de la Segunda Guerra Mundial, y los genocidios y sus secuelas; y luego aquí, lo de los negros en Estados Unidos, lo de los indígenas aquí en México o los migrantes que iban y venían”* (RS-EBS1).

La complejidad que entrañan estas problemáticas de grupos humanos en situación de menesterosidad conduce al desarrollo de una academia original vinculada a los problemas sociales para interpretarlos y favorecer una conciencia de compromiso ante ellos tendiente a su transformación. Por eso, puede decirse que Stavenhagen crea una línea de pensamiento específico en un área de vastas implicaciones como son los derechos humanos que, como se ilustrará en el capítulo 6, se alimenta y se extiende corporativamente en el plano institucional; es decir, su línea de pensamiento propio no devino una escuela de ocasión sino que, por la densidad de sus características, resultó convocado al arraigo: *“Rodolfo Stavenhagen es una figura central en ese proceso de cómo se conformó una élite – en un sentido verdadero – intelectual, que conoce la teoría, conoce la inspiración y conoce los problemas que hay. Todas las cosas desde sus respectivas regiones”* (ERT-FZ. /cfr. ERT-NJR). Esta aplicación particular de los derechos humanos se

inscribe en una *visión sistémica del intelectual público*; es decir, el autor ha llegado a ella desde un modo propio de ser investigador que combina los recursos de la ciencia social, la capacidad de permanecer atento al curso de la historia y una disposición personal de tipo ético hacia el tema de la expoliación de los marginados.

Ser un autor plenamente heredero de su tiempo con tales características, lo hace un intelectual temáticamente rico y diversificado que no pierde la consubstancialidad de sus contribuciones a pesar del transcurso de muchos años, de variadas circunstancias y de disímiles generaciones. Finalmente, en medio de la pluralidad crítica de fuentes de conocimiento y de la diversificación de recursos de investigación, los énfasis de su obra no son excluyentes sino complementarios. Transitar por ámbitos como las clases sociales en las sociedades agrarias, los conflictos étnicos, las culturas populares, la educación para la paz y los derechos humanos de los pueblos indígenas (cfr. RS-EBS4) entre otros, indica que la unidad de su obra está más allá de la mera coincidencia temática:

*“Yo considero una continuidad como focos de atención distintos, pero una continuidad; yo nunca he roto con un esquema ideológico o con un esquema político (...) Considero que todo lo que he hecho intelectual y profesionalmente, y mi pensamiento, pues está vinculado (...). Yo no considero que hay rompimientos epistemológicos sino una continuidad” (RS-EBS4).*

La estabilidad de la trayectoria en el plano intelectual, se cifra en una *unidad de causa y de sentido* que actúa como fuerza vinculante o núcleo resistente no sólo de la producción del conocimiento sino de la naturaleza misma del pensador. De hecho, en este caso, la obra es capaz de insinuar los términos que equilibran el itinerario biográfico del autor. Él mismo es su pensamiento. Por eso, tal unidad de causa y de sentido se hace presente, como un sustrato, en todas las dimensiones y etapas que definen a Stavenhagen como intelectual público y marcan la pauta de las múltiples opciones intelectuales que ha desarrollado a lo largo del tiempo.

#### **4.1.2. Vigía de la historia que asume compromisos efectivos con las realidades concretas analizadas**

En estricta correspondencia con los rasgos de la actividad académica que se acaba de ilustrar, se debe considerar, además, el carácter de la acción pública inherente al trabajo intelectual de Rodolfo Stavenhagen. Según se ha señalado, desde su propio marco de comprensión la actividad académica se ordena al compromiso con las realidades concretas originándose en ellas como respuesta a una determinada necesidad pero retornando a través de algún mecanismo de pauta transformadora. En directa conexión con el punto anterior, el espectro de viabilidad para proponer y emprender las acciones frente a una realidad dada es fruto de un análisis maduro y riguroso de cada problemática, contando con los instrumentos científicos que aporta la ciencia social. Así, pues, en este segundo elemento, se analizan con más detalle las características de los compromisos efectivos que hacen parte del perfil del intelectual público.

Ciertamente, como actor social que asume esfuerzos de transformación (cfr. RT-L-09), Rodolfo Stavenhagen no concibe la separación de la actividad académica en las ciencias sociales del compromiso exigido por las realidades que son motivo de análisis e investigación:

*“Entonces siempre he dicho que si eres un académico pero no puedes hacer algo con la sociedad en la que vives o algo que se pueda traducir en ayudar a los seres humanos a mejorar su vida o contribuir a causas grandes como la paz, los derechos humanos, la resolución de conflictos (...) pues entonces para qué sirve tanta actividad académica. De eso siempre he estado convencido. Y siempre académicamente he querido vincular lo académico con el diálogo con la sociedad... En eso consiste tal vez lo que algunos llaman ser intelectual público” (RS-EBS4).*

En Rodolfo Stavenhagen se aprecia un compromiso social efectivo (no retórico) para tratar de afrontar y redirigir el curso de las problemáticas que afectan a los

grupos social y culturalmente diversos y/o vulnerables. Proyectos, iniciativas y estrategias se generan desde los dispositivos de las ciencias sociales sobre el principio central de *“la acción aunada a la investigación”* (ERT-BB). Una acción que comienza por el debate abierto y la circulación libre de ideas, y que desemboca en la preparación de recursos para combatir las estructuras de dominación.

En efecto, lo esperado es que el análisis de los sistemas generadores de situaciones marginales permita ofrecer también alternativas de superación de tales situaciones. En última instancia, se trata de intentar romper, como efecto de la actividad científica, las cadenas de dominación con sus estructuras legitimadoras lo cual implica una conexión efectiva permanente entre academia y sociedad. En ese proceso se inscribe el interés por generar sistemas de pensamiento, formular conceptos, revisar planteamientos ambiguos y, con todo ello, acompañar las luchas sociales desde la academia.

Como una expresión destacada de esta dinámica político-intelectual, es preciso señalar la relevancia de Stavenhagen en el tratamiento del tema indígena, especialmente de América Latina, donde se manifiesta por antonomasia su preocupación por las necesidades sociales en torno a las situaciones nacionales, continentales y mundiales que se presentan en cada contexto particular. Así, los derechos humanos y, en especial, los derechos de los pueblos indígenas aparecen en su trayectoria de las últimas décadas como una opción sustantiva donde logra consolidar conceptos y ejecutar proyectos a partir de los medios operativos y de las alianzas estratégicas con que cuenta para ello.

La crítica del “paternalismo gubernamental” hacia el indígena es uno de sus primeros compromisos que parte, justamente, de un conocimiento fáctico de las implicaciones de ese esquema de comprensión política inscrito en el legado ideológico de la Revolución Mexicana de 1910:

*“Entonces yo me di cuenta que este indigenismo no estaba realmente conduciendo a lo que incluso se proponía: mejorar la situación de los indígenas, tomarlos en cuenta, respetar la dignidad de los pueblos indígenas, sino servía para que los burócratas pudieran lucrar con esa idea y se la apropiaran y se transformara en un mecanismo de control más del Estado sobre la sociedad” (RS-EBS5)<sup>108</sup>.*

No es casual que dentro del elenco de intelectuales sociales en México, Rodolfo Stavenhagen esté junto a aquellos que han sabido llevar el contenido de la reflexión académica al campo de acción. Con audacia, ha recuperado la voz de los pueblos indígenas y ha impulsado la discusión pública sobre el tema de los derechos humanos buscando repercusiones en el establecimiento político y presionando la acción del Estado ante los hechos flagrantes de injusticia y violación. Así, contar hoy con una plataforma específica en torno a los derechos humanos de los pueblos indígenas, es producto de una serie de factores y procesos donde Stavenhagen ha jugado un papel determinante, como él mismo lo percibe:

*“Las ideas que manejamos intelectualmente, que bien que mal han influido en este país, derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas, multiculturalismo, culturas populares, etc., son conceptos que antes no se manejaban y que ahora son parte del discurso oficial. De eso me doy perfectamente cuenta” (RS-EBS4).*

Por eso, como intelectual público en el marco de las ciencias sociales, su actuar se define por la búsqueda de rupturas efectivas ante el orden establecido (*stablishment*). La manera de conectar *problema social - concepto - praxis* lo

---

<sup>108</sup> A partir del trabajo con los pueblos indígenas desde su etapa de formación como antropólogo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, según se retomará en el capítulo 5, Stavenhagen llega a percibir el indigenismo como una falacia de protección y de progreso. Al igual que en las posturas anti-indigenistas, aquí se sustentaba la pérdida de las notas distintivas de los grupos indígenas en aras de la civilización establecida. En ese marco se entendió la pertinencia de trabajar por una nueva política indigenista orientada a fortalecer la cultura propia de los pueblos originarios (cfr. RT-L-08).

hacen ver como un gestor público que no pertenece a los modelos continuados de poder; alguien que entiende que la conjunción *intelectualidad – praxis* implica la preparación de un terreno para la justicia como condición de todo intento de reordenamiento efectivo de las sociedades.

En este horizonte, el trabajo por los derechos humanos, por su indisociabilidad y las transformaciones de fondo que le son exigidas, se entiende a partir de una base sólida de realidad comprendida, estudiada y analizada. En el caso concreto que se alude, Stavenhagen recuerda que no se puede desconectar el planteamiento temático de los derechos indígenas de las tribulaciones de los pueblos en lucha, propias de la reivindicación de los derechos humanos<sup>109</sup>. Ciertamente, como se entiende desde su trayectoria, la lucha por los derechos humanos no es una ejecutoria solamente del orden conceptual fruto de la actividad académica sino que esa ejercitación racional se acompasa ineludiblemente con la acción social de los sujetos que luchan por sus derechos lo cual comprende el trabajo con ellos como impulso de la acción afirmativa (cfr. ERT-DIG). En consecuencia, el intelectual público no es un espectador externo de las causas que investiga sino un actor social involucrado cuya agencia se traduce en la fundamentación teórico-analítica de la praxis que asume.

Aquí radica el centro de su tarea profesional que ha marcado el tránsito por organizaciones internacionales, ONG's y algunas presencias al interior del gobierno hasta su reciente desempeño como Relator Especial de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: *“Busqué la oportunidad de trabajar con, para y no sólo sobre los pueblos indígenas, a partir de una postura de acción” (RS-EBS5).*

---

<sup>109</sup> La conexión de Rodolfo Stavenhagen como investigador social con los derechos culturales está ligado al proceso histórico popular anejo a las luchas por los derechos humanos y, en especial, la organización de las minorías. Además del caso indígena, otro ejemplo de ello documentado en la recolección de testimonios, es su contribución a los nacientes estudios de género en El Colegio de México: *“Rodolfo tuvo un papel muy importante en la creación del Programa de Estudios sobre la Mujer, aquí de El Colegio, yo participaba, ahí tuvimos también un acercamiento éramos parte de un consejo directivo” (ERT-OdO).* Llegar a un territorio inédito de los derechos humanos reclama estar en diálogo continuo con las realidades sociales tal como éstas se van presentando a la historia humana.

No obstante, el emprendimiento de acciones efectivas ante determinada realidad social puede deslizarse fácilmente hacia terrenos que comprometen los desafíos de la transformación en esos contextos signados por la desigualdad y la injusticia. Sin embargo, Rodolfo Stavenhagen no opta prioritariamente por un compromiso militante o por una filiación partidista que pudiera parecer afín a sus preocupaciones, por ejemplo en el comunismo<sup>110</sup>. La manera como entiende la antropología y, en general las ciencias sociales, lo ubica más en un plano de agencia que no es la militancia pura pero tampoco la pasividad. Sabe que en el apasionamiento militante se puede perder la equidad del proceder razonable y, por ende, la centralidad humana de la praxis que ha de regir la actividad investigativa. En este sentido, como ha señalado un testigo, *“Rodolfo no toma la militancia. Toma un camino más intelectual, más de académico, más de análisis, sin que ello... o más bien diciendo que con ello logra todas las otras cosas”* (ERT-TC).

Ciertamente es interesante advertir cómo a través del trabajo intelectual, el autor logra realizar su contribución política evitando que el desempeño social se inscriba en algún partido específico organizado: “A mí no me gustó la política partidista, que muchos amigos hacían a veces. Eso yo dije que no” (RS-EBS1). Se trata de una postura consecuente con el eje ético que estructura el ser del intelectual público. En efecto, el compromiso vivo en Rodolfo Stavenhagen es una ponderación de fuerzas entre las corrientes teóricas y las particularidades políticas. En esa ponderación de fuerzas radica el centro de interés de su compromiso: el ser humano mismo, considerado con sus sistemas de organización, en su necesidad apremiante. Tomar partido por una corriente

---

<sup>110</sup> Como una consecuencia directa de la actividad científica, Stavenhagen se comprende como un actor político cauteloso ante la afiliación partidista o cualquier adscripción a colectivos ideologizados. Este hecho tiene una significación especial para caracterizar el ámbito del compromiso histórico que emprende como investigador: *“No ingresé a ningún partido político, ni de izquierda ni de otro tipo, porque eso nunca me llamó mucho la atención, formar parte de una célula de partido o de una burocracia partidista, varios de mis amigos se iban a trabajar al PRI otros al Partido Popular Socialista y otros eran del partido comunista y me decían ‘Rodolfo, ven’ – ‘No, eso no’”* (RS-EBS4).



particular dentro de una colectividad sería exponerse a dislocar el centro de interés ante la demanda de servir a otra prioridad, la del sistema partidista:

*“Y entonces yo me acerqué a la política social, me acerqué a los estudios sociales, me acerqué a las asociaciones civiles de ayuda y apoyo, a los movimientos sociales de izquierda, etc., sin ser nunca miembro de un partido ni nada de eso, y finalmente, al área de derechos humanos y educación, ya como área estructurada, y mucha actividad a nivel internacional” (RS-EBS1).*

La convicción de mantener la prevalencia ético-social en sus trabajos públicos como investigador no deja de pasar por el crisol dilemático entre ejercer desde el plano gubernamental o, por el contrario, acentuar la participación desde el movimiento social. La tensión aparece, una vez más, en el caso paradigmático de la lucha y la defensa de los derechos indígenas donde, en un primer momento, Stavenhagen estuvo asociado a participaciones en el gobierno.

En efecto, no hay que olvidar que más que los derechos humanos en general, su acción en las últimas décadas se ha concentrado en los derechos de los pueblos indígenas, campo en donde se considera un pionero. La dedicación a la protección política y social de los pueblos indígenas se presenta como una respuesta al abandono tradicional vivido por estos grupos y a la necesidad de que sean asumidos como sujetos de derecho en los procesos de consolidación de los sistemas políticos contemporáneos. En ese marco, con la pretensión de lograr cambios desde dentro del Estado, a través de los mecanismos gubernamentales (cfr. ERT-OdO), Stavenhagen ocupó posiciones en la Secretaría de Educación Pública y en el Instituto Nacional Indigenista<sup>111</sup>. No resulta del todo una conexión extraña en un intelectual que aparece siempre en diálogo con la política pública y con el Estado (cfr. ERT-TC) detectando ahí un camino que favorezca las transformaciones en las situaciones sociales que nutren sus temas.

---

<sup>111</sup> Un mayor detalle al respecto se abordará en el capítulo seis en referencia a la Dirección General de Culturas Populares.

Sin embargo, la burocracia y demás rémoras de las entidades establecidas en el sistema le hacen comprender la esterilidad de esta vía que, a lo sumo, sólo dejaría beneficios para sí mismo. Por eso, el tránsito hacia organizaciones no-gubernamentales, como opción sostenida a lo largo de los años, es una afirmación del carácter de su interés público en la acción. Es decir, antes que perseverar en las entrañas del gobierno donde podría obtener otra clase de prebendas, se encamina a los movimientos y a la sociedad civil (cfr. ERT-MAG). Así, aunque haya tenido ese tipo de participaciones, su trayectoria no puede definirse a partir de la conexión con el poder político formal. Su giro al movimiento civil es una manera de “proteger” la naturaleza ética de su proyección social:

*“Varias veces yo vi y acepté la oportunidad de trabajar en el sector público: en el INI, básicamente, y en Culturas Populares, en la Secretaría de Educación Pública. Pero, realmente... salí un poco decepcionado, con todo y la intención de poder hacer un proyecto, de hacer algo, pero algo que está referido a lo que haces fuera de la institución pública, es decir, algo vinculado con la población, con los seres humanos, con el sector civil” (RS-EBS4)<sup>112</sup>.*

Actitud similar se encuentra cuando aparece en la escena pública respaldando la nascente causa de los derechos humanos en Amnistía Internacional, sede México, durante la primera mitad de la década de los 70, en un contexto donde el panorama político, claramente polarizado, censuraba el tema y acosaba sus manifestaciones (cfr. ERT-MAU). En una situación así, recuerda el testigo ligado a este proceso, *“el único intelectual que se prestaba invariablemente para participar en nuestros actos, en dar una voz pública a lo que hacía Amnistía, era Rodolfo Stavenhagen” (ERT-MAU)*. En detalles como estos es posible advertir que su

---

<sup>112</sup> Un sentido central que se destaca en este punto es la conexión entre discernimiento político y carácter ético de la acción. En efecto, como se halla en las narrativas testimoniales, Stavenhagen *“es uno de los pocos antropólogos que no se ha puesto al servicio del gobierno” (ERT-MOB)*. Esta posición refleja la conducción consecuente de los compromisos en un marco encaminado al cumplimiento de las teleologías socio-éticas. De igual manera se da cabida a un profundo tino diplomático para moverse por distintas esferas, incluyendo el plano internacional, sin cejar en la construcción “a-partidista” de sus iniciativas. En últimas, se trata de una utilización eficiente de los espacios públicos o internacionales sin concesión de causa.

propósito se centra, principalmente, en apoyar la causa social reivindicatoria por lo que representa en sí misma, no por la orquestación política de turno o por el servicio a un interés auto-gratificante. Él está ahí aún a costa del sacrificio personal o sin importar la censura de su colectivo profesional.

La prioridad del interés ético sobre cualquier otro le da una profunda libertad a su actuación profesional y organizacional. Ciertamente, su afiliación es con las causas donde, a raíz de determinado sistema de dominaciones, se pone en riesgo la situación del *otro*. Su adscripción no es puntualmente con las organizaciones que podrían pedir retribuciones con el consecuente sacrificio de imparcialidad:

*“Es un compromiso social que no tiene signo político (...) El no necesita de un partido político para sustentar su trabajo; eso es de sobra. Él navega en otras aguas completamente... su trabajo es académico, su trabajo tiene que ver con... con el compromiso social pero desde un punto de vista académico, desde un punto de vista de las ideas, de la generación de ideas y de conocimiento y también moverse en los escenarios internacionales académicos y de toma de decisiones para que sus ideas pues tengan peso, para que haya un asidero que no es solamente un discurso que no trasciende” (ERT-NGCh).*

De manera que la ausencia de contrato con un partido único le permite conservar la libertad de su convicción ética y emprender las diversificaciones coherentes que la pueden poner por obra en el ámbito público. Así, es un precursor en la línea de “movimiento social” y de los “otros” sujetos políticos. Rodolfo Stavenhagen se percibe *“no como un defensor de sistemas sino como un impulsor de transformaciones, no un defensor de lo partidario, sino defensor de nuevas formas de participación, de búsquedas y de este nuevo tipo de relación con pueblo y movimientos en general” (ERT-MAG).*

Por eso cuando percibe una burocratización del poder, que podría obstaculizar su compromiso público como intelectual, Stavenhagen logra escabullirse de esas intrigas como un espíritu libre que hace red con otros por la comunión de

expectativas éticas y por el tipo de actividad académica que realiza, esquivando las maquinarias burocráticas aún de los mismos derechos humanos.

Quizás esta postura lo ha hecho percibir en algunos escenarios como un actor con “poca radicalidad” en los ámbitos “oficiales” de la política como es el caso de los procesos de negociación o peritaje en medio de situaciones de conflicto donde cabría una mayor contundencia y definición pública (cfr. ERT-MAG). Sin embargo, la acción política stavenhaniana se centra en “*poner la mesa*” para el diálogo en medio de situaciones radicales evitando la agudización de conflictos por posiciones de fragmentación o de culpabilización a priori de las partes: “*Siempre que había una confrontación, sin perder su posición, sin dejar de defender sus puntos de vista, encontraba la forma de entrar a una discusión de una forma amigable que permitía la profundidad en las discusiones*” (ERT-MOB).

En efecto, no se trata de una diplomacia amorfa que sólo guarda la apariencia de la normalidad, o de una idea pasiva o estandarizada de conciliación que no afronta los núcleos constitutivos del conflicto. Por el contrario, lo que se busca es “*abrir surcos de comprensión para poder establecer diálogos que permitan la creación conjunta de posición*” (ERT-MOB). Una tarea diplomática sí, pero apoyada en posicionamientos concretos y en la conducción de negociaciones colaborativas, con el respaldo de la actividad científica.

Desde este punto de vista, el camino de la interlocución como estrategia política permite crear el espacio para discutir los problemas, explorar las soluciones, recomendar las alternativas, preparar las actuaciones y evaluar preventivamente los impactos. Por eso no se trata de asumir una postura condenatoria o reactiva de facto que incluso podría entorpecer aún más los procesos de defensa social (cfr. ERT-DIG). Por el contrario, “*Rodolfo ha sido un impulsor de una forma civilizada, organizada y pacífica de lucha*” (ERT-MAG). Ante la gestión de conflictos, es un impulsor de procesos participativos plurales donde hay lugar a la voz del otro (negociaciones colaborativas) sin importar la intensidad de sus radicalidades pero sin parcializarse ciegamente con planteamientos obtusos de

ocasión. Es la mirada aguda y críticamente fundamentada que sabe discernir y orientar la discusión hacia compromisos efectivos de cambio.

De lo dicho hasta aquí se puede colegir que la “asepsia” de afiliación partidista no significa, en ningún momento, ausencia de opción política sino una manera especial de estar en ella. Stavenhagen emprende la causa del *otro-actor*, el de las luchas sociales, constituyéndose, para decirlo de un modo general, en un aliado *crítico* de las causas de la “izquierda socialista” (cfr. ERT-JCM), no por ser “la izquierda” sino por lo que de humano y de dignificación se contiene en ella.

En resumen, podría afirmarse que el perfil de Rodolfo Stavenhagen en este nivel del compromiso histórico como intelectual público, se condensa en dos vectores constitutivos: una preocupación personal, de tipo ético, por la condición de los grupos considerados social y culturalmente vulnerables (asunto que también se aborda como elemento propio de esta caracterización); y, fruto de ello, una actitud de vigilancia ante los acontecimientos del mundo histórico particular durante cada época que ha vivido.

Permanecer atento al curso de su propia realidad significa entender que la impunidad, la miseria, la explotación, la violencia y todas las demás cadenas de devastación son reales en el acontecer de los pueblos, que no se trata sólo de una abstracción o una posición mental que podría ser abordada desde el ejercicio académico cerrado. De ahí que, por la agudeza de tales situaciones que socavan la condición humana de los pueblos, las acciones éticas que se le oponen también deben instalarse en el plano de lo fáctico: *“Entonces mi vida académica se... se desarrolló así. Yo creo que con una idea que siempre... que siempre me está carcomiendo la conciencia, ¿no?, de... hacer algo útil, de luchar contra las injusticias, de buscar modos de superar esas desigualdades” (RS-EBS1).*

Aquí se instala el interés de potenciar una conciencia de realidad ante las situaciones estructurales de dominación dondequiera que ocurran. Ser vigía de la historia es, justamente, alcanzar un nivel de conciencia capaz de detectar las

manifestaciones opresivas de los grupos dominantes hacia los minoritarios en cualquiera de sus acepciones, sean explícitas o tácitas. Rodolfo Stavenhagen – según él mismo lo plantea – se comprende como el *“científico social comprometido con su mundo, su tiempo y su realidad. Porque eso para mí siempre ha sido una de las ideas orientadoras de las ciencias sociales. No sólo una curiosidad o un afán de teorizar o analizar sino teorizar y analizar con un propósito, que es el de dialogar y el de poder influir”* (RS-EBS2). En suma, alguien que logra comprender las necesidades de los diferentes sectores y traducirlas en un sistema de protección jurídica y política sin desatender otros dispositivos de promoción social. El vigía de la historia es un intelectual comprometido con su tiempo, sus circunstancias y sus convicciones éticas (cfr. ERT-TC), alguien que se implica personalmente con el contenido de sus causas.

Por eso se puede afirmar que Stavenhagen no es sólo un teórico de los derechos humanos o un defensor retórico de ellos sino, ante todo, alguien *“que lucha por la defensa de derechos en situaciones concretas”* (ERT-OdO) entendiendo, como se ha dicho, que los compromisos ante los conflictos de cada época son fruto de un seguimiento atento al tránsito de la historia particular que se vive. Así, el compromiso situado de Rodolfo Stavenhagen exige estar vinculado con procesos sociales concretos, vigilante ante las situaciones y los cambios que transcurren en la vida real para poder tomar parte efectivamente en ella. De hecho, el acento de las diversas temáticas estudiadas por él es una manifestación de la lectura atenta de sus realidades, por demás siempre creativa y abierta en el esfuerzo de *“buscar aprender, siempre aprender cosas nuevas, así lo he visto y lo sigo viendo, incluso a mi edad, jamás podría yo decir: ‘creo que ya lo sé todo, ahora aquí me quedo’”* (RS-EBS4).

Ciertamente, dentro de esta cosmovisión del intelectual público, la dimensión del compromiso evoca un posicionamiento de aprendizaje experiencial ante la realidad. Así, por ejemplo, no basta la lucha por la sola consecución de legislaciones pues éstas exigen un correlato fáctico en la vida cotidiana de los

pueblos concretos que padecen situaciones de marginalidad. De otro modo, los derechos humanos se mantendrían en una asepsia histórica inconcebible con la urgencia misma de la menesterosidad social y sus inaplazables estrategias de transformación en la justicia. En tal sentido se halla el discernimiento del autor en torno al carácter del compromiso que se considera apropiado desde el ejercicio de un campo propio del saber:

*“Desde los 60, cuando me tocó ya actuar públicamente – todavía era yo bastante más joven que ahorita – la idea era, bueno, cómo comprometerse con la realidad, no necesariamente entrando a la lucha política, de ir a gritar a las calles y todo eso, cosa que también hice con muchos otros compañeros; o tomar un fusil e irse a la guerrilla, cosa que no hice, porque en ese sentido soy más pacifista que otra cosa (...). Cuando estás en las ciencias sociales estudiando una realidad, te preguntas de qué manera este instrumental del saber, del conocer, del conocimiento, puede ser puesto al servicio de una causa... valorativamente buena, que es el bienestar, la libertad, la igualdad, la democracia... el buen vivir, como dicen los indígenas ahora” (RS-EBS3).*

Desde esta postura, las ciencias sociales se integran como un “juego de herramientas” para la acción ética y el compromiso político. Desde su plataforma se diseñan los modos de poder tratar las situaciones de injusticia que, en cada tiempo y lugar, afectan la vida de los seres humanos en sectores de indefensión. En ello se cifra un campo vital que se plantea constantemente: *“Desde las ciencias sociales qué se puede hacer para combatir precisamente ese dolor, ese encuentro con los rostros de la injusticia” (RS-EBS3).*

Por eso, a partir de esta convergencia de intuiciones, se ha venido señalando que el modo particular de entender el compromiso de Rodolfo Stavenhagen en cuanto intelectual público, tiene por sustrato un entramado de convicciones éticas. La resistencia personal al conformismo, al que fácilmente podría llevarlo la desesperanza de colosales causas con incipientes resultados, lo conduce más

bien a comprometerse efectivamente con realidades particulares, *con rostro*, donde los ruidos de la violencia, de la miseria y de la devastación social no tengan la última palabra ni condenen a la fatalidad de la inercia desde el quietismo de las autocomplacencias.

El talante de su compromiso a lo largo de los años junto a los centros de interés hacia donde se ha volcado su atención, revelan la naturaleza misma de sus preocupaciones. De hecho, si se mira en su conjunto el itinerario del compromiso histórico de Rodolfo Stavenhagen, se apreciará como una constante su dedicación a sectores sociales desprotegidos que, en razón de su vulnerabilidad social y política, son objeto de un desamparo formal en la dinámica de los sistemas establecidos y viven al margen de los mecanismos participativos plenos propios de las políticas nacionales en sus respectivos contextos. Por eso, el compromiso histórico del autor sostenido en este referente, a través de sus distintas ejecutorias, es la expresión más contundente de la imposibilidad del discurso sin implicación que lo caracteriza.

En el mismo sentido, no es una simple coincidencia que los ejes temáticos rectores de su vasta producción biblio-hemerográfica guarden una relación de unidad con el tipo de ejercitaciones públicas que ha realizado y con el carácter de las instituciones donde ha estado vinculado. Su pensamiento es un producto de su praxis y su praxis es un producto de su pensamiento. Se cifra ahí la unidad simbiótica prototípica del intelectual público.

#### **4.1.3. Agencia fundada en una sensibilidad natural compasiva hacia el dolor humano ajeno**

Alma serena y de gran sencillez (cfr. ERT-MOB). Espíritu crítico definido por su inherente bonhomía (cfr. ERT-NJR). Hombre que, sin ser ajeno al tiempo, se “deja tocar” por las problemáticas que le rodean, no como objetos de investigación visto desde fuera, sino como un desafío vital donde se juega el destino de muchos. Un



ser humano que ha enfatizado la dimensión ética como criterio para comprender, trazar y dirigir la propia existencia (cfr. ERT-MAG); centinela de los reveses de la historia que por su afinidad compasiva llega a identificarse con los rostros negados de las minorías étnicas o los pueblos oprimidos y perseguidos en cuanto pueblos o colectivos.

La cordialidad natural de Rodolfo Stavenhagen es un anticipo de la finura de su espíritu. El trato amable que caracteriza su relación con cercanos y lejanos, es la epifanía de una manera de ser cálida y honesta. Su compromiso por los otros le es inherente. No los quiere para auto-promocionarse, no pretende un ego forjado sobre la situación de los excluidos; al contrario, los reconoce como sujetos en sí mismos, en su abatimiento. Por eso no pretende exaltaciones de honor, pues sabe que el trabajo social auténtico no se apoya en elogios dignatarios (cfr. ERT-EA/ERT-CH).

A la hora de alguna situación crítica entre sus allegados que demande su participación, hace opción decidida por la defensa justa de los casos y por una gestión ecuánime de sus procesos (cfr. ERT-SNS). Entiende que una acción ética por la alteridad no es sólo un asunto que abarque la esfera política de un colectivo vulnerado sino que comienza por el otro-próximo, aquel con quien se comparte alguna fracción de la historia de vida personal.

Además, dado su carácter substancialmente pacifista, está lejos de toda expresión de autoritarismo o uso desmedido de poder. El rechazo de las formas de violencia en las distintas configuraciones de la acción es el complemento natural de su unidad de praxis (obra-vida). Hay aquí un rasgo definitorio de la actividad política emprendida como científico social. Su voz es determinante al respecto:

*“Soy más pacifista que otra cosa. Creo que hay formas de lucha diferente de la violencia. A mí siempre me ha repugnado la violencia, toda forma de violencia, le tengo horror, me da pánico la violencia, de cualquier tipo, ¿no?... que se ejerce*

*sobre los seres humanos y peor cuando unos seres humanos la ejercen contra otros seres humanos. No lo puedo aceptar desde ningún punto de vista” (RS-EBS3).*

Es una consigna que acompaña a Rodolfo Stavenhagen desde los primeros estadios de su formación o, mejor aún, es el aprendizaje vital asociado a las etapas iniciales de su trayectoria personal. El compromiso histórico es una afirmación de la vida y un rechazo de las estructuras generadoras de extinción y de muerte.

De igual manera, en el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen, su actividad pública como intelectual no radica en una carrera convencional de realizaciones para el provecho propio, ni en un apetito de poder asociado a la gestión de los partidos o, en general, de las organizaciones (cfr. ERT-SNS). La línea que ha marcado el curso de sus desempeños se inscribe, ante todo, en una *manera de ser*, en un ámbito que remite al carácter personal donde tiene cabida la moción compasiva que reacciona ante el dolor de los que sufren.

En este aspecto se condensa una fuente de motivaciones que no sólo permiten captar algo del perfil humano del autor sino comprender el tipo de presencia y el alcance último de sus contribuciones en los distintos escenarios políticos y académicos donde ha servido. La mirada biográfica a ese perfil humano permite comprender también el carácter de las acciones que se enmarcan en un universo ético de consideraciones sociales, como efectivamente ocurre en el planteamiento sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

La preocupación centrada en lograr efectos significativos y reales con la gente, esto es, con los grupos poblacionales concretos que afrontan necesidades singulares y que demandan respuestas efectivas sin dilaciones innecesarias, es un elemento coyuntural en la comprensión stavenhaniana para entender el modo de conducir las decisiones frente a los problemas sociales desde la actividad académica especializada: *“o haces algo para el bien de la gente o para qué lo*

*haces (...) opté por no hacer carrera en el sector público porque no veía que pudiera lograr algo realmente útil...” (RS-EBS4).*

En este horizonte interpretativo, no se es un intelectual socialmente pertinente si no se tiene como eje la pregunta por lo específicamente humano que sirva como derrotero central de la acción, al punto que, el tipo de conexión entre actividad académica y acción pública permite entrever el carácter de las intenciones éticas del actor social.

Cuando el objeto de estudio no es sólo una estructura formal de la dinámica de las sociedades por cuanto involucra la condición de los sujetos reales envueltos en esos procesos, se hace necesario un modo de gestión que apueste por la congruencia entre la aspiración reivindicatoria de una causa social – que normalmente se expresa en la producción académica – y el contenido dado a dichos conceptos en el correlato fáctico de la praxis (cfr. RT-L-09).

Rodolfo Stavenhagen es legítimo en sus acciones sociales y en su producción intelectual habida cuenta del reconocido esfuerzo continuo de transparencia y coherencia ética al afirmar la causa de los sectores considerados vulnerables y, al mismo tiempo, orientar sus tareas a la reivindicación real del *otro* (cfr. ERT-LAS/FZ/MAG): *“Rodolfo es de las gentes que ha sido muy, muy consecuente en sus posiciones, en su teoría y en su práctica misma” (ERT-MOB)*. La congruencia aparece ligada a la afirmación permanente de las convicciones, como una refrendación “observable” de las mismas, lo cual también permite apreciar al personaje como veraz en las luchas sociales que asume: *“Lo que resaltaría es su gran congruencia intelectual y personal. Es un hombre que siempre ha afirmado sus convicciones” (ERT-LAS)*.

De este modo, desde los grandes rasgos personales que describen a Rodolfo Stavenhagen, se pueden estipular dos características centrales que complementan el perfil ético del científico social: *la opción de vida por el otro y, en consecuencia, la imposibilidad del discurso sin implicación*. Una y otra se

sobreponen como partes de una misma realidad, en la cual el ejercicio público del intelectual representa una tarea compasiva y una búsqueda por la justicia.

Existe, pues, una capacidad de empatía social que no se queda en la indiferencia o en la contemplación pasiva de las situaciones del mundo que afectan el destino de pueblos e individuos en condiciones estructurales de indefensión. Por el contrario, Stavenhagen se muestra sensible ante el dolor ajeno y es capaz de tomar posiciones concretas por las víctimas de las más variadas formas de expoliación (cfr. ERT-MAG).

Stavenhagen como actor social es un sujeto despojado<sup>113</sup>. No tiene más intereses que los que movilizan un mejor ordenamiento social y humano para los otros-vulnerables. En esta línea se inscribe su trayectoria como investigador donde no es casual encontrar que sus poblaciones de estudio se concentran en sectores que viven en condiciones de menesterosidad: *“Su relación siempre ha sido con poblaciones marginadas”* (ERT-MEV).

Esta conexión con las realidades humanas que descubren al *otro* en su desnudez, en su carencia y necesidad, viene abonada por la experiencia de vida. La compasión es un elemento ético de la acción pública que configura los centros de interés y los núcleos de participación como parte de una historia que puede ser pronunciada en primera persona:

*“Ya ves que desde mi propia experiencia personal en diferentes etapas, la cuestión de la discriminación, de la intolerancia, del racismo, para mí tiene tanta importancia como la pobreza y la miseria (...). Pero la mayor tristeza que me da es*

---

<sup>113</sup> La libertad de las opciones ante el orden establecido, el rechazo burocrático y la distancia de las visibilidades mediáticas son elementos constitutivos de sus compromisos en el plano público. En él se aprecia *“una disponibilidad de ser llamado. No es alguien que esté buscando protagonismo y visibilidades, pero sí hay una disponibilidad”* (ERT-MAG). En este sentido, el actor social como sujeto despojado desenvuelve su marco de acciones sobre un enraizamiento de los propósitos en el corpus de finalidades socio-éticas. Hay aquí un eje central para la comprensión de Rodolfo Stavenhagen como intelectual público.

*la miseria, y la pobreza y la discriminación por las relaciones humanas, la injusticia de las relaciones humanas” (RS-EBS3).*

Cuando la causa humana no es extraña, hay una predisposición para el ejercicio de la academia más allá de un simple ejercicio racional. Tener la capacidad y la sensibilidad para escuchar y compartir un trozo de vida con los grupos humanos que son parte de sus inquietudes intelectuales, es conceder una tonalidad interactiva y empática a las investigaciones sociales.

*Ciertamente, Stavenhagen es una persona “que tiene una gran sensibilidad por lo humano, podrá no decirlo o hacerlo discursivo, pero tiene una enorme sensibilidad personal, sea por las personas inmediatas, mediatas o de conjuntos, enorme sensibilidad humana que le permite abordar muchas cosas. Si hay sensibilidad, hay emociones, hay cariño... y de ahí se puede pasar al conocimiento y a la práctica del ejercicio del conocimiento (...) Hay amor por lo humano” (ERT-LDS).*

Así, pues, estar del lado de los oprimidos y necesitados es un acto de conciencia y una opción de vida permanente. De ahí que la preocupación en torno a los grupos minoritarios en conflicto y/o sectores vulnerables de la población, se manifieste como congruencia entre pensamiento y acción: *“creo que todo eso es una conducta, es una forma de vida, una forma de vivir, de pensar, de andar por el mundo, siempre, siempre pensando en los otros y viviendo – digo – de manera muy congruente con lo que piensa” (ERT-MEV).*

Esta opción de vida por el *otro* marca la pauta de las implicaciones en las esferas públicas. Dicho de un modo general, la convicción ética de Stavenhagen se ha expresado en su pertinaz lucha por los derechos humanos, especialmente de los pueblos indígenas: *“Ahí encontró un campo de batalla de lucha por la vida” (ERT-BB).*

Cuando el ámbito de los derechos humanos en México y en América Latina conserva el riesgo de establecerse en un plano retórico, Stavenhagen evoca

permanentemente la implicación reflejada en hechos específicos donde se revierta la negación de tales derechos (cfr. ERT-FZ). La influencia del intelectual en este terreno tiene que ver con la activación de incidencias reales de todos los organismos creados para la protección y respeto de los derechos: *“Hay un compromiso de carácter ético, de luchar por la dignidad humana (...). No se dedicó a la especulación antropológica per se, sino que buscó el compromiso social con los indígenas, más que nada, y con los derechos humanos en general”* (ERT-SNS).

Desde este punto de vista, el trabajo del gestor social en torno a los derechos humanos no puede quedarse en un asunto exclusivamente de tipo formal, como un tratamiento de élites. Ciertamente, es viable apreciar en la trayectoria biográfica de Rodolfo Stavenhagen, cómo no se puede ser un luchador de los derechos humanos desde la formalidad si nunca se ha compartido el dolor que padece quien ha visto ignorados sus derechos. Por eso, en su universo comprensivo, *“los derechos humanos están para que lleguen a la gente que está más al margen, que tienen menos posibilidades de proteger sus condiciones de vida”* (ERT-DIG). Es la opción de vida que se traduce en las implicaciones que conlleva un orden fundado en la justicia social: *“Yo creo que en concreto es su compromiso con esto que es la justicia, que es finalmente la base de los derechos humanos... y de todos los derechos”* (ERT-MOB).

El trabajo en torno a los derechos humanos, que es opción de vida y cuerpo de implicaciones en el nivel público, se funda en el encuentro real con los sujetos que viven un episodio de expoliación. Tal dinamismo se evidencia en los procesos de diálogo con los indígenas, en el trato con ellos y en la sintonización creativa de análisis con las cosmovisiones que ellos sostienen. De ese modo, Stavenhagen *“tiene muy claro que él está debido a los sujetos del derecho – esa creo que es la definición – él reconoce claramente que en los derechos humanos hay un sujeto del derecho (...). Y él está en el lado del sujeto. El sujeto pueden ser los pueblos, pueden ser las personas. Él trabaja con y para el sujeto de los derechos humanos”*

(ERT- DIG). Así, en relación con las tareas emprendidas para la efectucción de los derechos humanos, su marco de acción se resume en la *legitimidad de la acción afirmativa*: *“Es un ejercicio en favor del sujeto del derecho porque está siempre en una situación de minusvaloración frente al eventual violador”* (ERT-DIG).

La dedicación al estudio sistemático y a la defensa de la diversidad como trasfondo iluminador de la realidad de los pueblos indígenas, y de otros grupos minoritarios étnicos y culturales, han derivado en una ponderación exhaustiva de los impactos de su negación como colectivos humanos, esto es, el racismo y la discriminación que, en su versión extrema, adopta la forma de la extinción total. El cultivo de la alteridad se manifiesta como promoción de las diversidades, con todas las complejidades que ello entraña:

*“Yo creo que el trabajo que ha hecho Rodolfo pues va en ese sentido, en el sentido de que los y las indígenas sean ellos mismos, que puedan vivir su vida en su primera persona, que puedan diseñar sus futuros, que realmente no es posible en la situación actual. Para hacer esta lucha se necesita una sensibilidad especial, un compromiso muy definido, una claridad muy grande para poder entender los procesos, la complejidad que encierran todos estos procesos... y eso pues lo tiene Rodolfo y eso es lo que ha sabido hacer”* (ERT-MOB).

Las acciones efectivas del compromiso histórico del actor social reflejan acentos y realidades personales que logran impactar en un marco cultural y político determinado. Por eso es conducente afirmar que la disposición ética no es una característica desconectada de la actividad científica y la generación de alternativas sociales. En Rodolfo Stavenhagen, *“hay una ética ligada a la transformación, al compromiso de conocimiento-propuesta”* (ERT-MAG). Su permanencia en un modo particular de promoción de los derechos humanos (desde los rasgos del intelectual público que se están comentando) es un indicador de su fidelidad creadora cultivada a lo largo de las décadas: *“Entonces esa misma idea de compromiso ético, de responsabilidad o compromiso social del*

*investigador me acompaña desde hace cincuenta años y no hay rompimiento epistemológico” (RS-EBS5)<sup>114</sup>.*

#### **4.1.4. Puesta en marcha de una intensa actividad de divulgación editorial, discipular y cosmopolita**

Un rasgo más que contribuye a la definición del intelectual público desde el perfil de Rodolfo Stavenhagen es el ejercicio de la actividad divulgativa capaz de sugerir cierto proceso de estabilización de intención y de obra. En efecto, los mecanismos de divulgación del científico social actúan también como dispositivos de afianzamiento histórico que brindan alguna permanencia a la producción de iniciativas. Este propósito de fijación brota, ante todo, de la densidad que supone la pregunta por la retribución social, donde está la fuente del compromiso, y de la proyección socio-política, incluyendo los ejes programáticos aplicables a un campo determinado como podría ser el de la Educación en Derechos Humanos.

Para Stavenhagen, la indagación de las problemáticas sociales es en sí misma una tarea constructiva; no obstante, ella cobra sentido pleno en torno a los mecanismos de divulgación que permiten intervenir meliorativamente en las condiciones de los grupos sociales:

*“Entonces es una experiencia humana enriquecedora, muy enriquecedora. Pero no se queda ahí. Si fuera una cosa enriquecedora para mí pues sería una cosa de autosatisfacción o egoísta: ‘yo me enriquecí con ese conocimiento, gracias, ahora*

---

<sup>114</sup> Es particularmente significativo que, mientras se escriben estas líneas, cuando el autor se aproxima a una edad octogenaria, la vena del compromiso se sigue conservando en la posibilidad de generar campos inéditos de participación social: “A veces sí pienso que tal vez después de tanta academia y todo eso, por qué no lanzarme a un proyecto de campo, donde pueda sentir que se puede ayudar a la gente localmente, ya sea un proyecto de desarrollo, un proyecto educativo, digo, hay muchas áreas donde se puede trabajar con la gente cotidianamente, conviviendo, en el medio urbano, por qué no, y oportunidades no me faltarían si lo buscara yo realmente para obtener recursos, financiamiento, alguna cosa...” (RS-EBS5).



*soy una persona más consciente... no', sino cómo puedo revertir eso para beneficio a la comunidad misma" (RS-EBS5).*

Así, pues, en la respuesta a las vías de reversión social, dentro del plano del compromiso histórico de Rodolfo Stavenhagen, es preciso destacar la intensa actividad divulgativa de los resultados de sus análisis e investigaciones y la constitución progresiva de un poder de influencia tendiente a viabilizar dichos contenidos en escenarios sociales específicos:

*"Yo me decía, bueno, no basta solo... escribir y publicar sesudos estudios académicos que nadie lee, sino hay que... hay que comunicarse con el público, hay que influir en la opinión pública y hay que ayudar a la gente. Y por eso yo me metí a trabajar en el gobierno, y por eso asesoré, cuando se me invitaba a hacerlo, ¿no?, a tales o cuales en materia de educación, en materia de política social, en materia de política agraria, en materia de política indigenista..." (RS-EBS1).*

Dicho de modo sinóptico, la puesta en marcha de las inquietudes divulgativas de Rodolfo Stavenhagen se realiza básicamente por tres vías, a saber: la producción editorial, la gestión cosmopolita y el establecimiento de vínculos discipulares.

El primer dispositivo de divulgación detectado está referido a la producción permanente de materiales biblio-hemerográficos a través de los cuales, Stavenhagen ha logrado extender sus planteamientos a públicos de muchas latitudes, habida cuenta de la traducción de sus principales obras a idiomas extranjeros.

Como intelectual fundamentado y sistemático, ha sabido combinar el rigor de los materiales científicos que integran los cuerpos teóricos y documentales de sus investigaciones, con la necesidad de favorecer una escritura comprensible a

distintos auditorios y no sólo al sector especializado de su disciplina<sup>115</sup>. La escritura para un público común es un aspecto que refleja una manera de ejercer la academia donde no priman las deliberaciones endógenas hacia el grupo de colegas sino la intención de un alcance extendido de sus planteamientos<sup>116</sup>.

Ciertamente, ello se hace posible no sólo por la agudeza de su ingenio sino también por la consagración a las letras que se aprecia en la dedicada labor de preparar informes, construir libros, remitir columnas de ocasión y otras modalidades de expresión editorial sostenidas a lo largo de los años desde el marco general de la actividad científica<sup>117</sup>. En Stavenhagen, la escritura es parte de la proyección social del intelectual y se puede entender como un servicio a la incierta pero necesaria divulgación del pensamiento:

*“Pero básicamente es el trabajo intelectual el que me mueve, una de las cosas que más me gusta es sentarme a escribir algo que a lo mejor nadie va a leer [risa] o muy poca gente va a leer, pero que es un esfuerzo que uno hace con gusto” (RS-EBS1)<sup>118</sup>.*

---

<sup>115</sup> Por el carácter de su trabajo escrito, puede afirmarse que la producción biblio-hemerográfica de Stavenhagen es parte de su legado pedagógico como educador de los derechos humanos: *“La educación está implícita en las características que tienen sus textos, en los temas que él aborda” (ERT-TC).*

<sup>116</sup> Esta inquietud se encuentra, por citar sólo un ejemplo, en el artículo *¿Qué leer? Ciencia y desarrollo*, publicado inicialmente en 1975 (RT-L-09). Allí, al referir la conveniencia de la creación de la revista de difusión de CONACyT, Stavenhagen cuestiona el papel de los científicos sociales que no favorecen un alcance significativo en la divulgación de los resultados de sus investigaciones de modo que puedan ser conocidos por la gente común y no sólo por un público especializado. Testigos como TC, SAF y MAG también han hecho alusión a esta condición didáctica de la escritura.

<sup>117</sup> En este punto es preciso apuntar también el desarrollo que Stavenhagen ha dado a su campo de conocimiento como investigador de las ciencias sociales. Así lo refiere una de sus discípulas cercanas: *“Hay libros que son básicos para entender ciertos momentos de la historia de México y América Latina y tienes que leer a Rodolfo, ¿no?, o sea, se ha vuelto, yo creo que uno de los pensadores que... [son] necesarios de leer para entender esos momentos” (ERT-TC).*

<sup>118</sup> La escritura aparece como una actividad indeclinable, una pasión que no deja de impulsar la vida madura del científico social donde hay cabida a miradas recapitulativas hacia sectores de su experiencia que podrían tener un interés general. Por eso identifica con claridad uno de sus

Desde este panorama, como ya se ha dicho, el ejercicio de la escritura se convierte en el camino propio para extender los resultados de las investigaciones. Dentro de la acción divulgativa del intelectual, la publicación de estudios que evidencian la problemática de grupos cuyos derechos humanos son violentados, es una manera de contribuir a la formación de una opinión pública consciente de las situaciones de vulnerabilidad que persisten en el mundo actual y una sutil vía de presión a los sujetos o colectivos perpetradores para frenar la reproducción de los sistemas violentos (cfr. ERT-OdO).

Por eso hay una preocupación en el autor para que, en la medida de lo posible, sus materiales no estén restringidos por la industria editorial sino que se favorezca la accesibilidad a los públicos de distintas procedencias y adscripciones, incluso contando con las nuevas herramientas de la tecnología<sup>119</sup>. Este empeño se inserta en la vasta red de contactos y en los ámbitos de gestión cosmopolita donde se han diversificado sus tareas de difusión.

En efecto, otro frente divulgativo de su trabajo, está referido al compromiso en distintas esferas del ámbito internacional<sup>120</sup>. Hombre de relaciones amplias y

---

próximos proyectos: *“Ahorita falta el libro sobre toda mi experiencia de la Relatoría... que tengo que escribir en los próximos... no sé, un año, dos años, no lo puedo dejar aparte”* (RS-EBS5).

<sup>119</sup> Un ejemplo de ello es la publicación colectiva sobre el proceso y las implicaciones de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas de septiembre de 2007. Stavenhagen y la internacionalista maorí Claire Charters coordinaron la publicación del material en el *International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA)*, una ONG dedicada a apoyar los derechos de los pueblos originarios en los países nórdicos, con el apoyo de algunos gobiernos de la región como Dinamarca, Noruega y Suecia. El libro se publicó a comienzos de diciembre de 2009 bajo el título *“Making the Declaration Work”*. La petición de Stavenhagen es ilustrativa en cuanto a la preocupación por difundir este tipo de materiales: *“Yo les dije a los del IWGIA ‘en el momento en que sale el libro, yo quiero que se suba al internet’ (...). Todo el libro, tal cual. Para que sea accesible sin precio alguno a quienes más lo necesitan”* (RS-EBS3).

<sup>120</sup> Dos líneas de especial interés aparecen en la actividad internacional de Rodolfo Stavenhagen. Por un lado, las investigaciones en torno a cuestiones étnicas, donde la búsqueda de materiales *in situ* y el reconocimiento de las realidades lo ha llevado a los países más lejanos y a situaciones coyunturales como su reciente estudio sobre los beduinos en Israel. De otra parte, su internacionalismo se conecta con el interés por la apropiación por parte de los pueblos indígenas de sus derechos, cuya base es la asunción de los derechos humanos (de los pueblos indígenas)

múltiples, con capacidad de visibilidad pero sin depender de ella, conoce la importancia de influir en las instancias que corresponden según cada caso, como internacionalista desprovisto de afanes mediáticos o protagónicos. La multitud de contactos y la posibilidad de interactuar fácilmente con ellos es planteada por el mismo autor: “*Contactos muchísimos... como he viajado mucho, he trabajado en el extranjero, hablo varios idiomas... ahora, no me cuesta trabajo llegar a cualquier parte del mundo y sentirme en casa, ¿no?, prácticamente*” (EBS-RS1)<sup>121</sup>.

En este punto, resulta de especial interés considerar la construcción experiencial de su internacionalización, es decir, detectar cómo su visión mundial de los conflictos comienza, aún sin reparar en ello, en los episodios de hostigamiento y exilio de la infancia (cfr. ERT-SNS/ERT-MEV)<sup>122</sup>. Puede decirse que toda su vida ha sido un migrante: en los primeros años por la persecución forzada del nazismo y, posteriormente, por el ejercicio mismo de su actividad profesional como antropólogo e investigador de los conflictos sociales en torno a las minorías étnicas y culturales.

Como “migrante de alteridades” ha desarrollado su incansable actividad viajera y ha consolidado un amplio círculo de vínculos internacionales. El hecho de conocer

---

como derechos colectivos. El intento de estabilización de esta premisa socio-política lo ha llevado a sostenerla en tribunales, organizaciones internacionales y estamentos de gobierno a nivel mundial. En efecto, como propagador de la antropología mexicana ha llevado la causa de los derechos culturales y, principalmente, de los derechos humanos de los pueblos indígenas a distintos estrados en los cinco continentes. Su actividad viajera está al servicio de la praxis, mejor aún, la proyección internacional es una vocación dentro de su compromiso.

<sup>121</sup> Al igual que el talante de la escritura de extenso impacto, su actividad internacional como conferencista se destaca por la sencillez de magisterio para la transmisión de conceptos especializados o de resultados de investigación que podrían resultar complejos pero que, sin perder el rigor, logra hacer accesibles a todo público. Hay, ciertamente, una disposición didáctica en este aspecto, que se corresponde con su tarea de concientización hacia todos los actores de la sociedad civil pues reconoce que la sencillez sistematizada del discurso facilita la fijación de enseñanzas en su público (cfr. ERT-TC/ERT-SF). De esta manera, favorece un aprendizaje permanente y continuado en los diversos auditorios.

<sup>122</sup> Este aspecto será retomado en el siguiente capítulo, al abordar la sección del *por qué altérico* de Rodolfo Stavenhagen, como eje de su trayectoria personal.

otros pueblos y sus necesidades es la manifestación de la antropología universal que ha practicado (cfr. ERT-SNS) desde una intensa dinámica de movilización inscrita en el binomio “ser mexicano-ser cosmopolita”<sup>123</sup>. Su pertenencia nacional constituida no es óbice para sentirse integrado también a los pueblos del mundo coadyuvando en sus demandas por la justicia y la participación social. Así se expresa una dialéctica que marca el ritmo de apropiaciones progresivas de nacionalidad sin perder el horizonte universal donde se inscribe su gestión como actor social: *“Él ha vivido y no ha vivido en México. Él ha estado y no ha estado”* (ERT-TC).

Ciertamente, en Rodolfo Stavenhagen la madurez del tiempo y de los combates emprendidos le han dislocado su sentido de arraigo más allá de una frontera geográfica situándolo en el terreno global de las periferias de la vida negada a un ingente número de individuos y pueblos alrededor del mundo. Su ciudadanía es la de una causa, su cosmopolitismo lleva el nombre de la alteridad.

Por eso, su actividad nómada como mecanismo de divulgación expresa también la universalidad del compromiso ético en torno a los acontecimientos que investiga; es decir, los viajes no sólo son una estrategia para actuar como observador participante o recopilar informaciones de primera mano, sino que demandan la urgencia de las transformaciones ante realidades de sometimiento universalmente extendidas. Así se halla en el relato de uno de sus colegas de añeja cercanía: *“Es en el fondo un humanista convencido de que hay que liquidar todas las formas de racismo, de discriminación, de exclusión, de pobreza... un hombre realmente*

---

<sup>123</sup> Como lo ha expresado uno de sus cualificados testigos, en Stavenhagen existe una cierta necesidad por el reconocimiento de muchos territorios, dicho no sólo en el plano geográfico literal: *“Si uno no conoce otros lugares, si uno no conoce otras necesidades, otras cosas, no forma su... no sé, su criterio para andar en la vida, para andar en el mundo; hay que conocer a los otros y eso la antropología le da a uno la posibilidad de hacerlo y el interés por buscar esas experiencias, por buscarlas, por conocerlas (...). Conocer a los otros y apreciarlos y comprenderlos es también una manera de comprenderse uno mismo, de saberse uno mismo”* (ERT-MEV).

*excepcional en ese sentido, y no sólo está pensando en México, está pensando universalmente, porque yo creo que ninguno de los antropólogos latinoamericanos conoce el mundo como él lo conoce. ¡Porque nada más hay que hacer un mapa de los países en los que él ha estado trabajando!” (ERT-SNS).*

Saber combinar la estabilidad de convicciones con la fluctuación geográfica en razón de los compromisos asumidos lo ubica en una posición privilegiada donde pocos como él han alcanzado la amplitud de miras que concede el nutrido bagaje de las realidades conocidas a lo largo de los cinco continentes: *“Ha visto todas las posibles formas de conflicto étnico y explotación, imperialismo y colonialismo interno” (ERT-CH).*

En este marco de análisis de la gestión cosmopolita se inscribe, además, la capacidad de dominar los principales idiomas del mundo, aprendidos desde los años trashumantes de infancia y juventud. Ser políglota (cfr. ERT-JCM, SNS, FZ) es reconocer no sólo la posibilidad de incidir en un amplio espectro de instituciones internacionales y ampliar la lucha por los derechos culturales a nivel mundial, sino que es el pasaporte para conocer *in situ* la más variada gama de diferenciaciones populares que expresa la diversidad humana aprehendida como una realidad de contacto. En su caso, los idiomas no son sólo una herramienta diplomática sino un dispositivo de encuentro efectivo con las culturas y una manera de compartir arraigos con ellas. El dominio de muchos idiomas le permite entrar en contacto con el mundo del *otro* en *su* propio sistema de representaciones lingüísticas dando el primer paso del reconocimiento esencial de la cosmovisión ajena a través de la palabra. La poliglotía, entonces, se advierte como un recurso práctico de la alteridad.

Una tercera vía en la divulgación de iniciativas y proposiciones se operativiza a través del establecimiento de nexos discipulares. Es interesante notar que Rodolfo Stavenhagen ha establecido sus discipulados no sólo en torno al concepto académico como tal sino también en torno a la afinidad por las causas

emprendidas desde un ambiente donde la interrelación cordial sostiene una manera singular de abordar los problemas sociales y de ejercer la intelectualidad. Ello ha contribuido para que, a pesar del paso de los años y de la movilidad de roles de discípulos que llegan a ser colegas, se sostenga un espíritu de disponibilidad para la interlocución y el emprendimiento de nuevos desafíos.

Ciertamente, se puede advertir cómo en Rodolfo Stavenhagen los vínculos académicos más profundos con colegas o discípulos se convierten en relaciones de amistad perdurables y entrañables. Si bien hay una reserva cuidadosa para la afinidad generacional (cfr. ERT-LDS, MOB, SNS), su círculo de amistades es supremamente diversificado y universal. Esto sucede, principalmente, porque no se comparte solo una inquietud teórica o social, sino un motivo de vida que para él es vertebral en su trayectoria. De manera análoga a la conformación de discipulados, el ensanchamiento de sus amistades en torno a un circuito común de intereses, es una manera de cultivar complicidades por la causa humana que le apasiona y le consume la existencia compartiendo un sistema de comprensiones y significados que sostiene la creación de iniciativas y la ejecución de proyectos.

Aquí, en los discipulados que devienen amistad personal y profesional, se cifra la oportunidad de consolidar la obra iniciada permitiendo la conservación de sus preocupaciones centrales, el debate constante de sus bases teóricas y la extensión de nuevos impulsos o ejercitaciones en el plano de lo público. Este tipo de discipulado expresa la posibilidad de mantener con vida la obra propia a lo largo del tiempo atendiendo la cualificación de nuevos actores que la dinamicen. Es así como los fundamentos de un discipulado intelectual tienen que ver con los mecanismos tendientes a la prolongación de la obra y el aseguramiento de su continuidad.

Una manera concreta de implementarlo es la integración institucional a las iniciativas que él mismo lidera. De ahí que la docencia haya sido una vía para abrir plataformas a los proyectos de investigación involucrando a las nuevas

generaciones para que se desarrollen en una misma unidad de sentido con los compromisos por él asumidos. Así, desde la influencia decisiva de Rodolfo Stavenhagen, la mayor parte de sus discípulos y allegados académicos se ha incardinado a la cuestión indígena o, en un sentido más general, a la lucha por los derechos humanos que supone conocer dichas realidades con una singular sensibilidad<sup>124</sup>. De esta forma lo apunta un testigo de tal proceso:

*“Creo que ha aportado mucho a las generaciones jóvenes de antropólogos para pensar en muchas de las situaciones a nivel mundial, a nivel de otros pueblos y a nivel sobre todo de los pueblos oprimidos, de los pueblos minoritarios, pensar en ellos, no saberse los únicos en esta tierra” (ERT-MEV).*

Así, la construcción de discípulos a través de la docencia y la formación de investigadores actúa como “aseguramiento” del futuro en el sentido de convocar a otros a continuar la propia gesta. Formar en la atención y en el seguimiento de estamentos vulnerados es una manera de estructurar un legado como extensión de sí mismo, de sus propias consideraciones y primacías. Una vez más, la razón de ser sustantiva del sujeto pasa a ser definitoria de las obras que produce.

En tal sentido se entiende en qué consiste el capital ético heredado de Rodolfo Stavenhagen visto, precisamente, por una de sus discípulas: *“Sin duda tiene que ver con la conciencia y la visión de futuro de crear cuadros profesionales o técnicos o una inteligencia que pueda pensar. Porque uno de los problemas que a él le preocupan es descolonizar, cómo crear insumos y una conciencia autocrítica independiente, cómo ser latinoamericanos, cómo ser mexicanos, cómo ser indígenas por nosotros mismos. Y eso es una visión de futuro, es un querer ver; no solamente que las culturas se apagan por la explotación y el dominio, la discriminación y el racismo, sino que también se crea la inteligencia necesaria para mantenerlas, desarrollarlas y potenciarlas” (ERT-NGCh).*

---

<sup>124</sup> Se deben destacar las vinculaciones que se posibilitaron con sus discípulos a partir de ciertos contenidos específicos de investigaciones, por ejemplo en torno a minorías étnicas y Estados Nacionales (cfr. ERT-NGCh).



El trabajo en torno a las luchas sociales contemporáneas se extiende, entonces, en el fomento de las inteligencias jóvenes y en la dinamización de sus presencias públicas en la historia concreta para abordar la primacía ética de los sectores considerados en situación de vulnerabilidad. La generosidad con sus allegados (ERT-NGCh, SAF) es anuncio de una puesta en práctica del nuevo discipulado en dichos planos de marginación.

#### **4.2. RODOLFO STAVENHAGEN, EDUCADOR DE LOS DERECHOS HUMANOS**

Los elementos que se han descrito pueden ser referidos dentro de una modalidad particular de ser intelectual público, en el campo de la Educación en Derechos Humanos (EDH). Así, pues, se presenta en esta segunda sección del capítulo dedicado a develar el “quién altérico” de Rodolfo Stavenhagen, algunas contribuciones que muestran de qué manera ocurre esta conexión en su itinerario biográfico.

A este propósito, el primer aspecto que debe referirse es que en Rodolfo Stavenhagen se puede hablar de la EDH en un sentido genérico y en un sentido estricto<sup>125</sup>. En un sentido genérico 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 se refieren a un sentido amplio de educación. Aquí cabría ubicar, entre otros, sus primeras prácticas de campo en territorios indígenas, como becario del Instituto Nacional Indigenista; las investigaciones sobre desarrollo agrario referido al

---

<sup>125</sup> Sobre la base de que “*somos un mundo multicultural, entonces hay que celebrar la diferencia*” (RS-EBS2), se advierte una afinidad epistemológica en las deliberaciones educativas del autor que se expresa en tres denominaciones recurrentes: educación para un mundo multicultural, educación para la paz y educación en derechos humanos. En el presente estudio se adopta esta última por cuanto hace parte del cuerpo categorial de la investigación.

campesinado mexicano, las contribuciones a las culturas populares y los primeros estudios sobre conflictos étnicos<sup>126</sup>:

*“Entonces yo sí siento, ya que tú me lo preguntas, que todo eso forma parte de un mosaico donde sí creo que asumí un compromiso que hoy se puede llamar “Educación en Derechos Humanos” pero que tal vez, cuando menos yo no lo formulé así en aquellos años” (RS-EBS2).*

Puede decirse, entonces, que existe una manifestación tácita de la EDH que radica en la peculiaridad de un compromiso social ante determinados fenómenos del contexto histórico particular que están referidos a causas populares y que se dinamizan desde la actividad especializada de las ciencias sociales:

*“No me había enfocado en derechos humanos, pero mi visión de las ciencias sociales – tú lo sabes porque has leído mis cosas y porque hemos platicado – pues era una ciencia social comprometida, como ciencia social, al servicio de la gente, al servicio de las causas populares, yo siempre veía eso y tengo algunos escritos sobre eso, y la necesidad de vincular a las ciencias sociales con la sociedad y romper el esquema del observador externo, fuera, en su castillo, rodeado de libros y desvinculado de la realidad” (RS-EBS2).*

---

<sup>126</sup> Existe lo que podría llamarse un “antecedente altérico” de la EDH en la etapa de estudios de clase de Rodolfo Stavenhagen. En la década de los 70, 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. Ya desde entonces, hacía ver que el sistema educativo reproduce 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 marginales. 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” (RT-L-09/263).

Este plano de la EDH en sentido genérico, que en Rodolfo Stavenhagen puede situarse aproximadamente entre 1952 y 1982, aparece ligado de modo privilegiado con el universo práctico del científico social destacando, al mismo tiempo, la función socio-política de la educación. En efecto, Stavenhagen reconoce que el investigador social no puede ser ajeno a las cuestiones educativas que subyacen a su compromiso científico:

*“Aunque no se dedique específica y profesionalmente a eso, todo lo que hace tiene que ver con un tipo de educación. Muchas veces es lo que en términos genéricos tú llamas educación de adultos; cuando tú estás operando como yo, con frecuencia, con un grupo de funcionarios o de ONG’s o de miembros del sistema internacional, y estamos hablando de todos estos problemas entre profesionales y especialistas en la materia, pues es un proceso educativo, absolutamente” (RS-EBS3).*

En tanto su ser y quehacer como intelectual público se asocian con una singular manera de concebir las ciencias sociales, la concepción stavenhaniana de la EDH aparece como un desenvolvimiento especial de las caracterizaciones del intelectual público. Desde este punto de vista, en la EDH converge una preocupación ética (búsqueda de la justicia), el desarrollo mismo de las ciencias sociales (campo profesional y/o de conocimiento) y una determinada concepción de la política (compromiso histórico). Así, pues, a partir de la actividad profesional en las ciencias sociales, Rodolfo Stavenhagen está unido al campo de la educación como tarea social.

Pero, dentro de su itinerario biográfico, también es posible hablar de la EDH en sentido estricto. En efecto, como lo plantea uno de sus testigos, Stavenhagen *“es un educador explícito de derechos humanos” (ERT-MAG)*. Desde este punto de vista, la EDH es una concepción derivada, es decir, surge y se mantiene en la misma línea que los intereses sociales y éticos propios de su ser de intelectual

público, comprendido a través de los elementos característicos que se han definido<sup>127</sup>.

El encuentro de Stavenhagen con los derechos humanos como tal 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. Él mismo recuerda que *“la UNESCO fue la primera que organizó la Educación en Derechos Humanos como un tema fundamental desde los años 60, 70”* (RS-EBS2). 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.

Además de este primer periodo en la UNESCO, la otra experiencia fundamental que ratificó el acercamiento a los derechos humanos, fue su compromiso con la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) (cfr. RS-EBS2). Estos dos procesos institucionales serán retomados más adelante, en el capítulo seis.

La EDH en Rodolfo Stavenhagen se entiende, entonces, como una prolongación de su concepción matriz de intelectual público. Esto quiere decir que dentro de las múltiples opciones de la participación social, la educación es un terreno que, a través de distintos ejes programáticos, expresa el compromiso político, al tiempo que traza el establecimiento de un horizonte desde el cual influir en el

---

<sup>127</sup> Hablar de la EDH como *concepción derivada* significa que no se trata de una cuestión deliberada a la que el autor se haya dedicado de modo exclusivo, ni menos aún a un ejercicio de enseñanza formal de los derechos humanos. Su propia narrativa ilustra la génesis de su preocupación: *“Mi interés por los derechos humanos está motivado originalmente por factores no directamente vinculados a la educación sino al concepto de justicia, justicia social, y desde la perspectiva de las ciencias sociales”* (RS-EBS2).

mejoramiento de las condiciones de los pueblos. Así se halla en su narrativa biográfica:

*“Mi preocupación con los derechos humanos y mi trabajo en esa área ha sido motivado - como ya lo hemos platicado – por un sentimiento y una convicción de la justicia pero también vinculado profesionalmente al área que me ha ocupado durante medio siglo que es el de las ciencias sociales (...) He tratado de incorporar la temática de los derechos humanos dentro de una visión más amplia de mi preocupación con la sociedad” (RS-EBS2).*

Se verá ahora cómo va apareciendo esta concepción de EDH en los planteamientos del científico social como un sistema de ejes programáticos, como un cuerpo de finalidades (*telos* educativo) y como ofrecimiento de una conceptualización fundante que enriquece el amplio panorama referido a las funciones socio-políticas de la educación.

#### **4.2.1. Ejes *programáticos* de la Educación en Derechos Humanos**

Cuando se habla de “ejes programáticos” se quieren aludir las participaciones de Rodolfo Stavenhagen como intelectual público en el campo de la EDH; es decir, las acciones divulgativas referenciadas que se relacionan de una manera más específica con el ámbito de la educación. En términos generales, aquí se comprenden las acciones educadoras donde el personaje ejerce un rol de concientizador a través de la expansión de sus aportes sustantivos y de los resultados de sus investigaciones (cfr. ERT-OdO): *“Él fue un animador de conciencias, no sólo un capacitador de conocimientos” (ERT-MAG).*

Desde los ejes programáticos de la EDH, Stavenhagen ha realizado un continuo trabajo de expansión de conciencia y de reclamación de justicia en torno a los derechos humanos, particularmente de los pueblos indígenas, tanto en el contexto

mundial como en el panorama de los países latinoamericanos: *“En cualquier lugar que esté, está luchando a favor de los pueblos originarios” (ERT-NH).*

Como será retomado más adelante, la EDH se inscribe en la lógica general de *crear conciencia* (cfr. ERT-FZ), o sea, apostar por una orientación educativa que reconoce las insuficiencias del aparato judicial y organizacional en torno a los derechos humanos, ante lo cual, resulta crucial comenzar por un trabajo de bases, de promoción de individuos capaces de decir su propia palabra histórica. Así, ante el desafío de afrontar una cultura política, que puede amparar una latente esfera de impunidad y el eventual descrédito de la institucionalidad creada justamente para velar por el cumplimiento práctico de los derechos, Stavenhagen traza alternativas en la formación de líderes sociales y en la participación en entes internacionales.

En esta dinámica de conquista social de los derechos humanos, se encuentran las líneas programáticas del autor en torno a la EDH, las cuales se pueden sintetizar en dos variantes fundamentales: el vínculo educativo con instituciones y el ejercicio docente propiamente dicho<sup>128</sup>.

El primer elemento, la relación educativa del autor con las instituciones, se expresa en mecanismos de creación y soporte que contienen el apoyo a una amplia variedad de proyectos, programas y cursos de distintas organizaciones promotoras de la participación social y que son potencial de influencia en los

---

<sup>128</sup> Es preciso anotar que, en algunos momentos de la trayectoria de Rodolfo Stavenhagen, el área de la EDH se acentúa como educación indígena, dentro de un horizonte que mantiene la creación de conciencia y la organización de las comunidades. Por referir un caso específico, *“Rodolfo participa en proyectos sobre educación bicultural y educación bilingüe, en los años 70, en el gobierno de Luis Echeverría, cuando él era presidente” (ERT-JCM)*. En este tipo de participaciones se incluye un trabajo activo en torno a los derechos culturales y políticos de los indígenas, el uso y conservación de sus lenguas, la promoción de las autonomías y su participación socio-política en la vida nacional. La voz de Stavenhagen ha sido protagónica en los debates activos que en su momento se dieron en la vida pública nacional mexicana sobre educación bicultural-bilingüe y que, con algunas variantes, continúan hasta el día de hoy. Un desarrollo más amplio sobre la participación del autor en planos institucionales se tratará en el capítulo seis dedicado al *“cómo altérico”* (trayectoria profesional).

sectores relacionados con los derechos humanos: “*Sí he estado involucrado, además de los libros de texto, en comisiones de planeación, de currículos, por ejemplo, en diferentes partes, comisiones de creación de nuevas instituciones de ciencias sociales*” (RS-EBS2). Este tipo de participaciones le permite, además, dar viabilidad a su propósito de “*incidir en la práctica cotidiana de la población adulta*” (RS-EBS2) a través de instituciones que sintonizan con las finalidades, los postulados y las urgencias sustantivas de la EDH.

De este modo, Stavenhagen se mantiene cerca a la constitución de instituciones de talante académico que integran también una participación política. Como se aprecia en su propia trayectoria, la creación de instituciones, la acción política y la producción intelectual se conciben en una misma unidad de sentido: “*Era una carrera donde lo que él escribía también se encarnaba en la práctica institucional (ERT-FZ)*”. Es posible identificar, entonces, una etapa que refleja un rol fundacional del autor, que no es ajeno a la EDH, y que se asocia tanto con emprendimientos propios como con respaldos a iniciativas impulsadas por otros<sup>129</sup>.

Dicho de un modo general, la conexión con las instituciones manifiesta el papel determinante que el autor atribuye a la formación social de los diversos actores o, mejor aún, como él mismo lo expresa, a la “*formación de un público concientizado en materia de derechos humanos*” (RS-EBS2). Uno de los efectos más ilustrativos de esta preocupación consiste en la búsqueda de escenarios que incidan en el discurso nacional a través de entidades como la Academia Mexicana de Derechos Humanos y la colaboración con instituciones a nivel internacional que apoyan la

---

<sup>129</sup> El propósito de “*tener Instituciones que respaldan sus proyectos y sus ideas*” (ERT-NGCh), se puede ubicar particularmente en el período 1965-1985. Como se mostrará en el apartado de la “*trayectoria profesional*” del autor (capítulo seis), durante estos años se advierte una especial cercanía con la fundación y soporte de instituciones dedicadas a cuestiones sociales que albergan, además, potencialidades educativas afines a la EDH. La referencia más específica al respecto es el proceso en la Academia Mexicana de Derechos Humanos.

fundamentación emergente de los derechos humanos y disponen sus campos de efectucción.

En los aportes concretos a la comprensión social de la educación desde el plano institucional, también deben resaltarse algunas líneas de especial interés que se ejecutaron desde la cooperación entre el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y el Instituto Nacional Indigenista<sup>130</sup>, en el marco general de la mencionada Academia, siendo Stavenhagen su presidente. En primer lugar, se advierte el impulso dado a la formación y la investigación, en el contexto de la experiencia institucional. Durante la segunda mitad de la década de los 80, esta línea – que adoptó también la forma de programas de capacitación – se manifiesta en el diseño y conducción de cursos de derechos humanos y derechos indígenas para la formación de líderes (indígenas) de México y Centroamérica. La experiencia se replicó también a tres países andinos (Ecuador, Bolivia y Perú) de igual forma convocado por los institutos y acogido por la Comisión Andina de Juristas. Este espacio de capacitación, que se instala dentro de los procesos de consolidación de los derechos indígenas a partir de la fundamentación de los derechos humanos, aporta una fuerza especial a la lucha indigenista latinoamericana: *“Yo creo que se formaron los que después iban a ser los líderes del movimiento indígena de América Latina” (ERT-DIG)*. Se trata, entonces, de actividades de educación en derechos humanos que aúnan muchos esfuerzos y la participación interinstitucional como mecanismo de solidificación de los propósitos en el plano de lo público<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Un testigo estrechamente ligado a este proceso recuerda que *“él estaba siempre vinculado al Indigenista y el vínculo digamos en el periodo 87-90, creo que es importante, implicaba una vinculación entre el Indigenista Interamericano y el Interamericano de Derechos Humanos. Rodolfo es, ha sido por muchos años, desde la fundación, miembro del Consejo Directivo del Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica” (ERT-DIG)*.

<sup>131</sup> La contribución a proyectos de investigación y el desarrollo de programas de capacitación operado desde una red interinstitucional expresa un modo claro de acción divulgativa y de anudamiento de los aportes latinoamericanos dentro del campo de intereses donde se está jugando un rol central: la consolidación de los derechos indígenas a partir de la fundamentación de los derechos humanos.



Pero, además del aporte en la formación social, los cursos consolidaron una plataforma de discusión permanente sobre los derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas al interior del Curso Interdisciplinario del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que se ha mantenido en su sede de Costa Rica durante tres décadas, dirigido a diversos actores sociales de América Latina (cfr. ERT-DIG). Este espacio ha contribuido, además, al departamento del Instituto para la capacitación y la consolidación de cursos especializados sobre el tema indígena.

La segunda línea de acciones programáticas de la EDH desde este punto de vista, es propiamente el soporte a la investigación por la creación y el desarrollo (aunque informal) del grupo de antropología jurídica y derechos indígenas en un marco interinstitucional de contactos académicos que respaldan la discusión desde El Colegio de México, el CIESAS y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, además de las participaciones del Instituto Indigenista Interamericano (desde el impulso de Diego Iturralde) y el Instituto Nacional Indigenista, pionero en el programa de excarcelación de presos indígenas (liderado por la abogada Magdalena Gómez). Este escenario suscitó un ambiente que, desde las discusiones sobre derecho consuetudinario y administración de justicia para los pueblos indígenas en oposición al llamado orden jurídico nacional, afrontó el problema de un régimen constitucional imperante ajeno al reconocimiento de la existencia de dichos pueblos (cfr. ERT-MGR). Desde aquí se alentó el propósito de confeccionar un guión para una posible declaración americana impulsada por el trabajo de acompañamiento a líderes y abogados indígenas de América Latina, que se reunían en San José de Costa Rica bajo la promoción de Rodolfo Stavenhagen, a partir del espacio abierto por él en sintonía con las instituciones referidas.

Desde esta línea de comprensión de las redes institucionales, Stavenhagen forma grupos de trabajo que a su vez tengan la potencialidad de convertirse en capacitadores permitiendo que la tarea educativa en torno a los derechos

humanos produzca un efecto multiplicador. Esta puesta de escenarios hace parte de sus actividades divulgativas como intelectual público, que incluye al mismo gremio académico: *“Ha sido un formador de militantes y ha metido el tema en colegas suyos de otras profesiones, muchos en México y fuera de México. Antropólogos que se dedican a la temática de derechos humanos han bebido esa vertiente de Rodolfo; antropólogos, abogados, sociólogos, historiadores, que trabajan en derechos humanos, han aprendido esto de Rodolfo” (ERT-DIG).*

De esta manera, para que el conocimiento de los derechos humanos y su protección efectiva pueda llegar a los sectores más marginados, es importante integrar una misión educadora que haga ver a los distintos actores sociales la relevancia del tema y las respectivas corresponsabilidades. En este punto, Stavenhagen *“es un hombre comprometido en la educación, promoción, sensibilización y capacitación” (ERT-DIG).*

En el mismo orden de ideas, otra de las contribuciones del autor ha sido el impulso dado a la formación de nuevas generaciones de investigadores sociales desde escenarios de educación superior, que se concreta, de modo especial, en la creación del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México y en la apertura de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. En este caso, el interés en la formación de nuevas generaciones deja ver su preocupación por la dinamización del campo sociológico favoreciendo las condiciones de permanencia y promoción de las jóvenes mentalidades emergentes.

De igual modo, no estrictamente como fundador pero sí como consejero de los cuerpos fundadores, Rodolfo Stavenhagen ha sido convocado para apoyar nacientes instituciones y diversos programas de formación en ciencias sociales, también como una contribución a la educación superior y a la formación de nuevos investigadores sociales. Por referir sólo un par de casos, este papel de soporte se ha concretado en su paso por las juntas directivas del Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (cfr. ERT-EA).

Como parte de los servicios de asesoría, integró además el consejo académico general de la Universidad para la Paz, la cual es parte del sistema de las Naciones Unidas. Allí, supervisó programas académicos en el plano de educación para la comprensión internacional realizando aportes en torno al concepto de “cultura de la paz” centrada en un profundo respeto de las diversidades étnicas y culturales. En efecto, desde su participación en la OIT y su vínculos con la UNESCO, ha conservado conexiones con diversos institutos y redes de estudios para la paz (cfr. ERT-CH) impulsando su prevalencia dentro de un mundo pluricultural y diverso<sup>132</sup>.

Otro grupo de participaciones que guardan relación con la perspectiva que se está comentando, es su vinculación con el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo aplicado, especialmente, a las problemáticas de minorías étnicas y estados nacionales. En esta esfera se hallan sus estudios sobre conflictos étnicos en Asia y África en cooperación con la Universidad de las Naciones Unidas, establecida en Tokio, y la asociación civil *International Alert*. El trabajo institucional colaborativo se refleja en su proyecto de investigación sobre conflictos étnicos que en principio estuvo centrado en los casos clásicos de Sri Lanka e Irlanda del Norte pero que, con el tiempo y el crecimiento de los recursos y las fuentes de análisis, se fue extendiendo a otros sectores del mundo (cfr. ERT-NGCh). En este campo de preocupaciones, llegó a formar parte de una corriente internacional con Samir Amin y otros teóricos que trataban el colonialismo interno, la explotación colonial y otros problemas asociados al otrora llamado “tercer mundo” (cfr. ERT-LAS).

---

<sup>132</sup> Dentro de los requerimientos más recientes, está el apoyo al naciente proyecto de las *universidades interculturales*, donde Stavenhagen considera algunas alternativas de respaldo: “Estoy pensando en formar una organización para dar apoyo a las universidades interculturales con expertos y amigos de diferentes partes del país que estén trabajando en ese tema, a ver como se le puede dar una visibilidad nacional” (RS-EBS5).

En suma, descubriendo en Stavenhagen *“un intelectual como un creador de ideas y un ejecutor” (ERT-NGCh)*, la esfera programática de la EDH referida al vínculo con las instituciones, se presenta como un mecanismo de efectuación de las finalidades éticas que implican la sinergia de voluntades en un espectro amplio de actores sociales y el respaldo de las iniciativas desde la institucionalidad académica.

Precisamente el segundo elemento principal dentro de las líneas programáticas de la EDH gestionadas por el autor, es el ejercicio docente propiamente dicho, que se ubica en el marco de una nutrida actividad académica universitaria en torno a la cátedra, la orientación de seminarios y la dirección de tesis (ERT-CSF).

La acción docente stavenhaniana como un escenario de generación y formación de conciencia en la esfera de los derechos humanos, se destaca por dos características centrales a saber, la pertinencia y la audacia temática; y, en complemento, la conducción abierta y colaborativa que da cuenta de la naturaleza de un conocimiento socialmente construido. Ambos factores se inscriben en el desarrollo ininterrumpido de la actividad académica conectada, además, con las tareas divulgativas promovidas en el ámbito internacional.

En efecto, un primer rasgo que se advierte en este itinerario docente es que Rodolfo Stavenhagen no es un maestro de ocasión sino alguien que ha mantenido el ejercicio académico en torno a la Educación Superior durante varias generaciones<sup>133</sup>. En su relato testifica: *“Yo comencé a dar clases muy joven en la UNAM, a través de un maestro que tuve... entré ya a mi primer cargo como*

---

<sup>133</sup> Aunque el autor no desconoce el mundo de la educación básica, su apuesta educativa ha estado centrada en el trabajo con jóvenes y adultos en el plano de la educación superior: *“Siempre me he sentido más cómodo estando en un medio universitario, con gente de este nivel, no tanto motivado por las preocupaciones ‘pedagógicas’ directas con grupos de adolescentes o grupos de niños, sino mas bien a nivel ya donde la enseñanza se hace a través de la investigación, de la discusión, del análisis, la lectura y la escritura, en fin, ese tipo de cosas” (RS-EBS2).*

*profesor universitario -yo tenía 24 años- en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, él me invitó a dar una clase y la acepté. Y desde entonces he seguido dando clases desde hace 60 años” (RS-EBS1).*

Una de sus discípulas de aquella época, que con el tiempo llegará a jugar un papel decisivo en la fundación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, recuerda el impacto que esta cátedra tuvo para su generación en la UNAM: *“El fue mi maestro en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, creo que fue en el año 66 ó 67, por ahí, él impartía ‘sociología rural’ y creo que ese fue el curso que él me dio; él ya era para entonces un hombre conocido en el ámbito académico porque ya había escrito ‘Las siete tesis equivocadas sobre América Latina’ (...); es un gran maestro, realmente, todavía me acuerdo mucho de sus clases y de las cosas que nos enseñó” (ERT-MAU).*

Como puede advertirse, la agudeza y pertinencia de la actividad académica-investigativa de Stavenhagen, lo posicionó como un reconocido autor de las ciencias sociales desde tempranas horas de su carrera. De hecho, ya en la década de los 60, recién terminaba sus estudios de doctorado, era un distinguido conferencista no sólo en la propia ENAH que lo había formado sino en instituciones extranjeras como la Universidad de Cornell (cfr. ERT-SAF/CH).

De igual manera, siendo investigador del Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT, se desempeña como profesor en el *“Institut d’Etudes Economiques et Sociales du Développement”* en París. Quien en ese entonces fuera allí su discípulo y hoy su colega en El Colegio de México, recuerda: *“Yo conocí a Rodolfo en Francia, porque yo fui a estudiar mi doctorado a Francia entre el año 68 y el año 70. Y en el año 70 yo fui ayudante de Rodolfo en un curso que él daba en un Instituto en París, el Instituto de Desarrollo Económico y Social, yo era ayudante de él, él era el profesor de cátedra y yo le hacía algunas clases, algunas cosas, porque yo era estudiante de doctorado” (ERT-FZ).*

En generaciones posteriores de discípulos intelectuales se vuelve a encontrar este papel de posicionar un tema desde una alta complejidad de análisis y de fundamentación, desarrollarlo en los escenarios académicos y favorecer su diversificación en otros investigadores (cfr. ERT-TC).

Desde este modo de forjar escenarios académicos, ha creado continuidad de intereses de investigación en quienes toman parte en su escuela de pensamiento. Un testimonio que recoge este proceso indica: *“Yo me considero una persona muy privilegiada por haber estado desde el principio con estos temas, él me abrió muchísimas ventanas de conocimiento”* (ERT-NGCh). Así, por ejemplo, en el tema indígena es claro cómo su impacto se ha extendido por generaciones, en quienes adoptan y profundizan el conocimiento de los pueblos originarios, tal como ha mencionado uno de sus recientes dirigidos: *“Él ha sido maestro de todos los antropólogos que vas a encontrar aquí. Te vas a dar cuenta que todos los que trabajamos temas indígenas fuimos alumnos de don Rodolfo, hasta hace unos pocos años. Y no solo mexicanos”* (ERT-BB).

Ciertamente, el ámbito extranjero también ha permitido insertar la ejecutoria magisterial en el cuerpo de las actividades divulgativas contribuyendo a la continuidad y enriquecimiento del trabajo académico. Es así como la audacia y originalidad de su obra le ha valido un reconocimiento internacional aunado a múltiples convocatorias que entrañan la oportunidad de extender sus iniciativas y de consolidar sus pautas de acción (cfr. ERT-TC/EA/OdO): *“He sido maestro invitado de varias universidades extranjeras – que aparecen ahí en el currículum – en París, en Ginebra, en Río de Janeiro, en Stanford, en Harvard (...) ya son numerosas instituciones y luego, secundariamente, pues con cursillos y diplomados de corta duración, pues, en muchas partes, en Holanda, en España, en Latinoamérica en varios países”* (RS-EBS2).

Es importante resaltar que, a pesar de contar con una trayectoria de compromisos sociales ampliamente diversificada, Stavenhagen ha logrado mantener su

presencia en la vida académica a lo largo de los años para impulsar también desde allí su interés de concientización, la difusión de las problemáticas complejas que hacen parte de su producción académica y la formación de nuevas generaciones de investigadores (cfr. ERT-LDS). No es posible suspender la docencia cuando en ella se descubre una función articuladora de la naturaleza del intelectual público. Así puede afirmar, *“lo que creo que me ha sostenido más, pues es el trabajo académico. Nunca lo he querido romper, nunca he dejado la academia más que por periodos interinarios”* (RS-EBS4).

En este horizonte general dentro del cual se comprende el ejercicio docente universitario de Stavenhagen, se halla una manera de conducir su magisterio caracterizada por la pertinencia y la audacia temática abordada en escenarios escolares democráticos y participativos.

Por cuanto el autor procura desarrollar mecanismos que le permitan integrar el sector académico con el plano social de lucha por los derechos humanos (cfr. ERT-OdO), resulta significativo el favorecimiento de espacios académicos vinculados con las situaciones actuales de la sociedad que, de alguna forma, plantean desafíos determinantes a las ciencias sociales (fenómenos del contexto socio-político, marginalidad, pobreza, minorías étnicas y conflictos, etc.). Desde este punto de vista se comprenden los seminarios de investigación dirigidos por Rodolfo Stavenhagen donde se consolida progresivamente el posicionamiento de temas emergentes (ERT-DIG) a partir de una deliberación plural, consistente y global que vincula las contribuciones de equipos cualificados de colaboradores más allá del tratamiento local o unidireccional de las problemáticas<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Una referencia específica de este modo de gestión del espacio académico-investigativo se aprecia en el seminario en torno al estado de los derechos indígenas en el mundo (cfr. ERT-DIG) y, concretamente, al derecho consuetudinario de los pueblos indígenas en América Latina (cfr. ERT-TC). Este seminario, celebrado en la primera mitad de la década de los 80, es gratamente recordado por los testigos involucrados en él dado que tuvo una especial representatividad en los estudios posteriores sobre indigenismo. Caso similar se encuentra en la novedad de sus aportes sobre *“conflictos étnicos clásicos como formaciones de autogobiernos, el dominio de una etnia dominante, la disputa por los recursos, etc.”* (ERT-NGCh). La apertura de brechas de investigación

Esta dinámica de posicionamiento de temas cruciales a partir de la creación de seminarios especializados, indica la importancia concedida en la perspectiva stavenhaniana a los ámbitos académicos como potencial de impacto en la esfera socio-política, es decir, como puentes que transitan de la actividad académica formal al proceso de disposición de conciencias y desarrollo de políticas públicas.

Ahora bien, la puesta en marcha de esta concepción de desarrollo académico ha supuesto un tipo singular de ambientación pedagógica. Claro y sistemático en el desenvolvimiento de sus ideas, Stavenhagen conserva la apertura necesaria que lo aleja de todo intento rígido o verticalista en la gestión del conocimiento (cfr. ERT-CSF). Como intelectual en ecuánime uso de criticidad, no emprende un ejercicio dogmático de la academia. Bien ha señalado una de sus distinguidas colegas: *“La gran cualidad de Rodolfo Stavenhagen es que es muy democrático, no es nada autoritario en imponer sus ideas sino que siempre abre una temática con un alto nivel teórico, luego invita a los demás a participar y de ahí surge algo nuevo. Eso lo hizo mucho en El Colegio de México”* (ERT-LAS)<sup>135</sup>.

En Stavenhagen se encuentra un magisterio centrado en la consideración reflexiva de puntos diversos de interpretación: *“Es un señor que escucha. No sé si era así antes. Pero tal vez con su trabajo de relator de escuchar horas y horas... Él sabe escuchar, es una persona que sabe escuchar”* (ERT-BB). Entre la escucha y la deliberación conjunta, se percibe un desarrollo de los seminarios como construcción colectiva de conocimiento. No hay allí una preocupación obsesiva por impartir cátedra sino por promover la participación de todos, suscitar la amplitud

---

se une, entonces, con la situación de determinada carencia socio-política: *“Y definitivamente creo que uno de los aciertos que ha tenido Stavenhagen fue abrir este tema de la conflictividad étnica, que es un tema que yo ahora lo recojo para América Latina”* (ERT-NGCh).

<sup>135</sup> Este aspecto también ha sido recordado por uno de sus discípulos: *“No era una gente que quisiera que te casaras con sus ideas... por ejemplo yo fui construyendo la tesis con mucha libertad, sin cargas la fuimos sacando, él fue muy tolerante a mis perspectivas y puntos de vista”* (ERT-JBC).



de miradas y favorecer la consolidación de herramientas de análisis. En ese sentido, quien recientemente ha tomado parte en tal escenario, afirma: *“El curso se daba entre nosotros por las distintas experiencias que traíamos de nuestros contextos”* (ERT-BB).

Además, esta disposición de relaciones no jerarquizadas es la base para la apertura en contenidos teóricos y perspectivas metodológicas (ERT-BB) donde los estudiantes se asumen comprometidos con los sujetos de investigación. El desarrollo de su actividad docente no ha sido sólo un ejercicio académico sobre plataformas teóricas sino que siempre ha planteado la conexión con los actores sociales y los fenómenos políticos más apremiantes (cfr. ERT-MAG). En el aula se expresan las características del intelectual público, en el sentido de entender la solidez académica ordenada a la transformación de realidades: *“Con su vida ha probado que no fue un académico encerrado en el aula pues de alguna manera él emanaba, él proyectaba, él impulsaba a que todos vieran el aula en función del proceso de aportación a cambios”* (ERT-MAG).

#### **4.2.2 Finalidades constitutivas de la Educación en Derechos Humanos**

La aproximación de Rodolfo Stavenhagen al ámbito de los derechos humanos, en el marco de la afirmación de compromisos efectivos desde las ciencias sociales, guarda relación con la potencialidad que éstos entrañan para impulsar nuevas formas de participación de la sociedad civil. Esto implica entender la conquista de los derechos humanos como tarea social que involucra procesos emancipatorios a través de los movimientos no gubernamentales en una constante confrontación con la realidad (cfr. ERT-BB). Tomar como ámbito de trabajo los derechos humanos desde la vida académica, desde la investigación y la intelectualidad, permite contribuir a desmontar las conceptualizaciones y las maquinarias que sostienen las estructuras de poder generadoras de injusticia social. Desde este panorama, la EDH manifiesta de modo privilegiado el carácter socio-político de la educación al ubicarse comprensivamente frente a las situaciones concretas de

marginación y/o desconocimiento de los derechos no como una cuestión exclusiva de transmisión de contenidos o de conceptualizaciones sino como alternativas generadoras de praxis y de encuentro con los *otros*.

Así, la EDH, comprendida desde el itinerario biográfico de Rodolfo Stavenhagen, se estructura a partir de dos vectores anudados en su ser de intelectual político. En primer lugar, se trata de “*poner la mesa*”, esto es, proponer, articular y debatir con solidez los *temas emergentes* que se asocian al establecimiento real de los derechos humanos, sin desconocer las posturas antagónicas que pueden tener lugar en situaciones de conflicto. En segundo lugar, “*poner los escenarios*”, o sea, abrir espacios de participación en la sociedad civil y generar ámbitos de praxis desde los actores políticos a través de la dinamización de múltiples organizaciones y el ejercicio de una intensa actividad divulgativa<sup>136</sup>.

Cuando Stavenhagen “pone la mesa” para discutir y favorecer el entendimiento de las problemáticas sociales en distintos estamentos de la comunidad política, realiza un proceso de EDH que integra la “*necesidad que hay en el mundo de repensar los problemas de la educación ante los cambios de las últimas décadas*” (RS-EBS2). Desde este vector, la EDH se concibe como un proceso de expansión de conciencia en torno al *otro*, para que sea respetado, reconocido y promocionado en su propia condición como principio de toda convivencia humana. Es una educación de las conciencias que incluye a quienes no hacen parte de los grupos minoritarios o de los sectores típicamente vulnerados, para promover una comprensión crítica de los problemas culturales que erradique todo

---

<sup>136</sup> La participación en los escenarios académicos y de toma de decisiones a nivel internacional es una manera concreta de la dinámica dual “poner la mesa”- “poner los escenarios”. Se trata de suscitar los espacios de discusión en dichos foros para, desde allí, operativizar su aparato conceptual, esto es, buscar los mecanismos específicos para la implementación de sus ideas con recurso a dispositivos gubernamentales, civiles y de promoción social.

sesgo de discriminación u opresión hacia las diferencias en el interior de las sociedades.

De ahí que el segundo eje, el de “poner los escenarios”, resulte un complemento necesario del primero: La EDH supone un modo *científico y práctico* de desmontar los sistemas (mentalidades y prácticas) de injusticia que pueden anidar en las estructuras establecidas de una sociedad. Reconocida la complejidad de esta empresa, Stavenhagen sabe captar lo estratégico de las situaciones más que lo coyuntural de las mismas entendiendo que “poner los escenarios” de diálogo y compromiso desde su rol de intelectual, implica apostar por procesos de fondo que no se restringen al ejercicio activista ni a la apreciación inmediatista de resultados (cfr. ERT-MAG).

Así, en la dinamización de este vector inherente a la EDH, *“crea una instancia, abre un espacio para que ciertos sectores se visualicen, se vean, sectores que la sociedad y el Estado no los quieren ver en su momento”* (ERT-TC). En la obra stavenhaniana, este empeño ha tomado forma por distintas vías que podrían ser agrupadas como ejes programáticos los cuales expresan los caminos efectivos tomados por el autor para la realización de las finalidades de la EDH.

Pero, a su vez, estas grandes finalidades están insertas en un cuerpo general de concepciones en torno a la educación, su responsabilidad ética en el escenario socio-político y sus implicaciones en el campo de los derechos humanos. Por eso, se abordan a continuación los criterios centrales que gobiernan estas concepciones en el pensamiento de Stavenhagen.

#### **4.2.3. Concepciones en torno a la Educación en Derechos Humanos**

Las consideraciones de Rodolfo Stavenhagen sobre la Educación, en su sentido más extenso, parten de los desafíos inherentes a las transformaciones históricas

que cobran lugar con la irrupción del siglo XXI en las realidades socioculturales, políticas y económicas. Así, un cuestionamiento inicial es evaluar la pertinencia de la oferta educativa imperante ante los requerimientos de la época:

*“Si queremos saber qué clase de educación necesitamos para el siglo XXI, es necesario hacer un poco de prospectiva social (...). ¿Hasta qué punto los sistemas educativos contemporáneos preparan a los niños y jóvenes para este nuevo mundo? (...). ¿Están los sistemas educativos aportando los criterios y desarrollando los conocimientos adecuados para que los jóvenes de hoy puedan el día de mañana enfrentar de manera efectiva el mundo complejo, contradictorio, problemático que nuestra generación les está heredando?” (RT-A-05/35).*

Esta conexión entre educación y realidad histórica no solamente se percibe desde una mirada adaptativa sino como apuesta por un cambio de cosmovisión que contiene una mirada multifacética del mundo, de sus acontecimientos y de los otros. Aquí se integra una preocupación no sólo por la cualificación “técnica” del sujeto sino por los elementos sociales que están vinculados de modo particular a la EDH, a saber, la conciencia social, la solidaridad universal, el respeto al mundo de la naturaleza y la esperanza de vida para las generaciones futuras: *“Más allá del desarrollo económico, la educación debe servir para promover el desarrollo humano, para mejorar y enriquecer la vida de todos los seres humanos” (RT-A-05/43).*

Este componente ético de la educación implica tomar parte en los avatares sociales y políticos del mundo actual desde un marco de referencia que tiene por centro a la persona. Así, por ejemplo, las situaciones socio-políticas del contexto latinoamericano, demandan de la educación este principio de restauración de la vida humana y de compromiso social:

*“Existen actualmente millones de huérfanos de guerras diversas, víctimas de la violencia, niños guerrilleros, familias separadas y desintegradas; los desplazados*

*internos, los refugiados internacionales que sobreviven en condiciones sumamente precarias y peligrosas. ¿Qué futuro hay para esta infancia y juventud? ¿Portarán las semillas de la violencia durante toda su vida? ¿Las pasarán a sus descendientes? ¡Qué desafío tan grande para la educación!” (RT-A-05/40).*

En este orden de ideas, el autor deja ver otro reto asociado con la centralidad de la persona como criterio ético en la concepción educativa que es, justamente, el problema de las nuevas y complejas relaciones inter-humanas<sup>137</sup>. En efecto, la creciente visibilización de la diversidad étnica y cultural en las sociedades del siglo XXI, demanda un sentido de alteridad que comprenda al *otro* en su singularidad, esto es, en su razón de ser como colectivo en medio de situaciones políticas vulnerables o emergentes. De este modo, una educación para la alteridad, fundamentalmente resalta el proceso de *“aprender a ser, a ser un ser humano, a ser sí mismo, a ser parte de la comunidad, parte de la vida social” (RS-EBS3).*

Por eso, cuando Stavenhagen aborda el principio educativo de “aprender a vivir juntos”, a partir de su participación en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, esboza una clara conexión con la perspectiva ético-política de la alteridad. La gestión de las diversidades exige una manera singular de entender y organizar la dinámica social donde las diferencias entre personas y grupos humanos no han de ser motivo de segregación. Es la misma razón por la que dentro de los diseños escolares, no pueden ser sostenidos esquemas autoritarios y centralizadores, ni modelos únicos de valores sociales y culturales:

*“La Comisión considera que tal vez la principal tarea de la educación para enfrentar el reto de las tensiones y conflictos que se manifiestan en el mundo de*

---

<sup>137</sup> De modo especial a partir de la década de los 80, se explicita una preocupación educativa de Rodolfo Stavenhagen que será recurrente en sus planteamientos pedagógicos y actividades sociales a propósito de la puesta en marcha de una educación que tome en cuenta las especificidades culturales (ERT-TC).

*este fin de siglo, es profundizar el ideal democrático y consolidar el respeto al pluralismo cultural, religioso e ideológico el que, más que un ilusorio universalismo homogeneizador, podrá garantizar el entendimiento mutuo y la convivencia entre los pueblos. De allí que la educación debe promover la tolerancia y el respeto de otros pueblos y valores, debe ampliar el conocimiento de las diversas culturas y religiones en su devenir histórico, combatir los prejuicios y la xenofobia, y preparar a los jóvenes para la vida en común y en la diversidad". (RT-A-05/42).*

Este sentido genérico de la educación es la plataforma para abordar la variante específica de la EDH entendida como un eje vertebrador de las transformaciones por cuanto revela un proceso de formación de conciencia crítica para la praxis incluyendo el acompañamiento en el ejercicio de los derechos humanos y las luchas sociales por su consecución. Se trata de un proceso no sólo de teorización sino de formación y coimplicación de diversos actores sociales en torno a los derechos humanos.

De ahí que aunque la EDH contiene elementos que atañen al llamado sistema formal, no se deja de lado el rol de las tareas políticas que se corresponden con la reivindicación de los derechos de determinados individuos o colectivos: *"Porque no se trata de cambiar leyes solamente, no se trata de hacer imposiciones a través de las políticas, sino lo fundamental es que las personas asuman el ejercicio de sus derechos para defenderlos y esto lo plantea él [Stavenhagen] a través del conocimiento muy profundo de los derechos, a través de la educación y de la práctica" (ERT-MOB).*

Así, el aporte de Stavenhagen como impulsor de los derechos humanos sugiere una educación centrada en el valor de la diferencia cultural, esto es, fundada en la alteridad y para la alteridad como plano de conciencia pero también como ámbito de efectuaciones políticas congruentes con las necesidades de los grupos humanos. El autor ofrece un planteamiento educativo sobre la base de procesos de participación y de organización donde se reconoce la responsabilidad civil y

ciudadana considerando que *“los derechos humanos tienen una potencialidad no sólo defensiva ante los errores y violaciones del Estado y su régimen, sino que tienen una potencialidad para orientar también el tipo de cambio”* (ERT-MAG).

De este modo, siguiendo el marco comprensivo stavenhaniano, todo el trabajo educativo en la esfera de los derechos humanos se enmarca en la preocupación de establecerlos efectivamente en cada una de las realidades donde emerge un orden social renovado, pues, ciertamente, siguiendo la voz de uno de sus testigos, *“el mejor de los derechos es el que busca desarrollarse en la vida misma y en la relación con las personas de los propios grupos como tal, es decir, es una comprensión de sus propios valores y comprensión de su dignidad como seres humanos pero al mismo tiempo saber exigir el respeto a sus diferencias o a sus tradiciones, que son contribuciones, diríamos, a la cultura universal, finalmente”* (ERT-LDS).

Desde el pensamiento y la obra de Rodolfo Stavenhagen, esta concepción general de la EDH contiene tres aspectos de particular interés que admiten un mayor desarrollo por cuanto ilustran la razón de ser de la propuesta educativa en este campo: el trabajo de *expansión de conciencia*, la necesidad de *transformación de los sistemas educativos* y la *conexión de la educación con los desafíos de una sociedad multicultural*.

En primer lugar, se destaca el propósito de asumir la EDH como un proceso de concientización que abarca a todos los niveles o sectores de la sociedad. En efecto, según se ha comentado, la EDH se inscribe en la lógica de crear conciencia (cfr. ERT-FZ) combinando las actividades educativas como tal y las acciones sociales que involucran estamentos políticos y culturales (cfr. ERT-MEV).

Es interesante notar que Stavenhagen entiende este aspecto de la educación en la estela de Paulo Freire, su amigo de vecindario en Ginebra<sup>138</sup>, retomando el sentido amplio de concientización que se asocia con los procesos emancipatorios de los individuos dentro de una sociedad: *“Yo concibo la educación en materia de derechos humanos, como también de otras cosas, más que nada como un proceso de concientización, para usar el concepto de Paulo Freire, como un proceso de diálogo y de concientización que puede institucionalizarse o no en currículos o actividades pedagógicas, etc.”* (RS-EBS2).

Se encuentra aquí lo que podría ser una influencia de Freire en el pensamiento educativo stavenhaniano. Sin haber estado vinculado estrictamente al campo de la pedagogía o de la educación popular, Stavenhagen identifica intenciones conexas: *“Yo vi que tenía mucho en común con lo que estaba haciendo Paulo Freire”* (RS-EBS4)<sup>139</sup>. En efecto, Rodolfo y Paulo, desde sus conversaciones coloquiales de vecindario, coinciden *“en una visión de que vivimos en un mundo injusto, en un mundo que requiere que la gente se haga consciente de una estructura del poder y de una estructura económica que produce y perpetúa desigualdades e injusticias, donde la gente tiene que saber cómo responder a eso, cómo organizarse, cómo concientizarse”* (RS-EBS4).

De esta manera, la concientización inherente a la EDH conduce a un empoderamiento de los sujetos que se reconocen capaces de sustentar su propia

---

<sup>138</sup> El encuentro y la cercanía de Rodolfo Stavenhagen con el pedagogo brasileño combina la amistad con las preocupaciones sociales que les resultan comunes: *“Sí, yo me identifiqué mucho con Paulo desde el primer momento que lo leí, influyó en mí, utilicé algunos de sus conceptos en declaraciones y cosas mías. Y cuando tuve la oportunidad de ser vecino de él en Ginebra pues me dio un gran gusto, ya lo había conocido por referencias. Entonces nos hicimos amigos durante un año más o menos, nos visitábamos, vivíamos en el mismo edificio, él tenía un apartamento y nosotros otro. Eran conversaciones sabrosísimas”* (RS-EBS4).

<sup>139</sup> Stavenhagen sugiere que parte de estas afinidades fueron los progresivos acercamientos de la educación popular con las iniciativas educadoras de los pueblos indígenas y el desarrollo de la conciencia étnica (cfr. RS-EBS4).



palabra identificatoria no sólo como individuos sino como colectivos que hacen parte plenamente de un sistema social. La *puesta de escenarios* será un camino estratégico para viabilizar la fijación de entornos de diálogo y de escucha de los actores sociales conscientes de su realidad, de sus aspiraciones y esperanzas.

Por eso la concientización es un *darse cuenta* de la propia condición como individuos y como colectivos desde su ser-en-situación, lo cual implica aprender a *darse cuenta*, también, de los planteamientos teóricos o de las ideologías falaces que sostienen prácticas sociales injustas o reproducen mecanismos de sometimiento de las alteridades.

En suma, la EDH como cultivo de la conciencia socio-ética favorece la resistencia crítica ante los mecanismos de negación o desconocimiento de los grupos en situación de marginalidad dando un nuevo papel a los sujetos en su historia. De ahí la relevancia que Stavenhagen brinda a dicho concepto: *“Estás en el marco de una educación continua, de una toma de conciencia, por eso a mí me gusta el concepto que acuñó Paulo Freire, el de la concientización... el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores. Ese es el enfoque que tiene que abarcar todo” (RS-EBS3).*

Ahora bien, este proceso formativo de la conciencia en torno a la protección de las diferencias culturales y la promoción de los derechos humanos no es un tema que se dirija exclusivamente a los sectores que, en principio, asumen sus procesos de reconocimiento desde la marginalidad. También, como se ha sugerido, se hace necesaria una mirada hacia la sociedad en su conjunto, justo donde pueden anidar eventuales presencias de estamentos perpetradores:

*“Hay que darle muchísima importancia a la educación en todos los niveles, curricular y extracurricular: en el trabajo, en el gobierno, en las academias, en las escuelas, en las universidades, en los sectores públicos, desde luego en el*

*sistema judicial, en el ministerio público, entre las fuerzas militares y policiales sobre todo, en todas partes, y hay que mantener una actividad constante a muchos niveles, persistente, intensiva, de alto nivel en materia de Educación en Derechos Humanos” (RS-EBS2).*

La inquietud divulgativa en torno a la EDH requiere, entonces, una generación de proyectos y alternativas que deben ser implementados en los distintos sectores sociales como parte de las tareas de concientización popular:

*“Es un mundo, un mundo que realmente mucha gente lo desconoce, los propios funcionarios de gobierno encargados de aplicar esa legislación nacional e internacional no tienen la menor idea de cómo hacerlo... Entonces el campo para la Educación en Derechos Humanos se ha ampliado, se ha multiplicado, se ha extendido, y ojalá no sólo alguna institución como la Academia Mexicana de Derechos Humanos se pueda encargar de eso sino que todas las facultades de derecho, todas las facultades de medicina, todas las facultades de las ciencias sociales, etc., tuvieran programas serios de Educación en Derechos Humanos y, desde luego la educación básica, la educación básica tiene que hacerlo” (RS-EBS2).*

En tal orden de ideas, la EDH aparece referida tanto a los procesos de “educación formal”, propios del sistema escolarizado, como a los posibles ámbitos de la “educación continua” que involucran el curso cotidiano de individuos y colectivos dentro de determinada dinámica social<sup>140</sup>. Precisamente las pretensiones socio-políticas inherentes a la EDH se relacionan con esta idea planteada por el mismo Stavenhagen:

---

<sup>140</sup> Dentro de los dispositivos recientes para el ejercicio de una EDH, el autor reconoce la pertinencia de las redes sociales y los beneficios que podrían darse desde la implementación del sistema WiFi2 habida cuenta de su cobertura y utilidad (cfr. RS-EBS5).

*“Desde hace mucho tiempo, ya se está hablando cada vez más, de la famosa educación continua, educación a lo largo de la vida. La educación no es simplemente una etapa en un ciclo de vida, sino debe ser algo metido en todas las actividades de la vida que uno tiene” (RS-EBS3)<sup>141</sup>.*

Dentro de la trayectoria del autor, una manera concreta de apreciar este trabajo educativo por la concientización, ha sido el modo de refundar responsabilidades e impulsar la toma de conciencia en los distintos actores sociales en torno a los derechos de los pueblos indígenas.

En los variados ejes programáticos de la EDH que ha ejecutado, no ha cesado de enseñar y promover los fundamentos que sostienen la emergencia de los derechos culturales y, particularmente, de los derechos indígenas desde la plataforma de los derechos humanos, con sus implicaciones en procesos de transformación de fondo. La actividad educativa alrededor de este propósito abarca a los mismos cuadros indígenas, en la preparación para la defensa de sus derechos, pero también al sector gubernamental y a la sociedad civil en su sentido más extenso (academias, ONG's, oficinas del *ombudsman*, promotores sociales, especialistas en derechos humanos, etc.) (cfr. ERT-DIG/MAG)<sup>142</sup>. En suma, *“ha educado para el reconocimiento de los derechos humanos de estos pueblos que finalmente resultan ser unos derechos muy especiales. Yo creo que esta es la*

---

<sup>141</sup> El autor plantea la revisión de las estructuras educativas de modo que resulten acordes con un sentido de la educación que va más allá de etapas definidas convencionalmente: *“Todavía estamos con un modelo decimonónico de estructuración de la educación: la educación pre-primaria, la primaria, la básica, media, superior, la universitaria, la técnica; cuando hoy en día se abren muchísimas alternativas” (RS-EBS5).*

<sup>142</sup> A propósito de los modos para poner en funcionamiento los principios declarativos – y en general, la aplicación de las reformas constitucionales – en torno a los derechos de los pueblos indígenas, Stavenhagen se ha referido a tres niveles que pueden ser extendidos a la EDH, a saber, el sistema judicial y legislativo, el nivel de la sociedad civil y sus instituciones, incluyendo la EDH para los pueblos indígenas; y, el nivel político que abarca a los partidos y sus programas de acción (RS-EBS3).

*impronta principal de Rodolfo en el campo de la Educación en Derechos Humanos” (ERT-DIG).*

El segundo gran aspecto a destacar es que aunque la EDH no se agota en los sistemas escolares establecidos, cuando a ellos se refiere plantea el inevitable desafío de *“cómo adecuar la educación formal a la realidad multilingüe y multicultural de la sociedad en la que estamos viviendo” (RS-EBS3)*. Así, pues, la EDH, dentro de los ámbitos de la educación formal, supone instituciones escolares donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria –ni en los procesos administrativos ni en la gestión del conocimiento– y se integre, además, una perspectiva plural del mundo. La observación evaluativa del autor es contundente al respecto:

*“En todos los modelos formales de educación, que se transmiten en las instituciones escolares de diferente tipo, predomina la visión jerárquica y, hasta cierto punto, autoritaria; la visión de arriba abajo... él o las personas que saben, que tienen el conocimiento, tienen la obligación de transmitirlo a esas mentes en blanco que son los niños (...). Se viene discutiendo desde el siglo XIX, por lo menos en Occidente y, sin embargo, ahí está, sigue funcionando (...). Desde luego [también] hay muchos intentos y muchas cosas buenas en sistemas educativos horizontales, más abiertos, más orientados en función de las necesidades de los niños, la participación de los niños, en fin, el rompimiento del sistema autoritario” (RS-EBS3).*

De ahí el favorecimiento de sistemas educativos (en su sentido más amplio posible) que sean coherentes con los contenidos y los fundamentos de los derechos humanos, sin perder de vista que optar por su promoción exige una reforma interna de las concepciones pedagógicas habida cuenta que éstos no pueden ser enseñados sobre modelos represivos de sociedad y educación (cfr. RS-EBS3). A este respecto, apoyado en la experiencia indígena, Stavenhagen concluye:

*“Entonces hay que cambiar los sistemas educativos a fondo, hay que cambiar los contenidos, hay que cambiar los métodos y hay que aprender de los propios pueblos indígenas con respecto al tipo de educación que más necesitan y que más les conviene. No impuesta ni por los mejores científicos del mundo, sino un diálogo constante... vuelvo a Paulo Freire con los procesos de concientización” (RS-EBS5).*

En el mismo orden de ideas, es menester disminuir una visión fracturada entre el sistema formal escolarizado y la vida real de los individuos fuera del mismo, para lo cual se han de dinamizar propuestas flexibles y creativas capaces de traducir las necesidades de cada tiempo al interior de los currículos y los proyectos educacionales. No es consecuente dirigir las escuelas y sus enfoques de enseñanza de manera aislada al dinamismo de la historia sino disponer un ambiente donde los estudiantes *“sean conscientes que en el mundo contemporáneo existen situaciones de injusticia contra las cuales se rebelan los pueblos; comprendan las causas de las luchas de los pueblos por su liberación y no que caigan víctimas de la propaganda que pretende presentarlas como meros actos criminales o insensatos; reflexionen sobre los acontecimientos reales del mundo contemporáneo y no que observen pasivamente la visión parcial y sectaria que los medios masivos de información tienden a difundir; juzguen objetivamente los hechos y personajes políticos de nuestra época y no que asimilen los prejuicios y estereotipos que promueven determinados intereses creados; se inicien mediante la investigación y la discusión en el conocimiento de los problemas de nuestro tiempo y no que repitan sin criterio propio banalidades y lugares comunes alejados de la realidad” (RT-L-09/249s.).*

También debe afirmarse la soberanía educativa que, en sentido estricto, es una soberanía *en relación*<sup>143</sup>. Un reto constante para la educación formal, que hace

---

<sup>143</sup> La “educación soberana” no es deudora de finalidades prestadas de otra facción de la vida social. Su propio cuerpo teleológico se sustenta en sí misma, sin querer decir con ello que sea un campo desconectado de las facetas socio-políticas y del compromiso con modelos de crecimiento que combatan las enormes desigualdades sociales según las condiciones de cada contexto particular.

propia la causa de los derechos humanos y la apuesta por la sensibilización social, es evitar la reducción del panorama educativo a una mera función de profesionalización y entrenamiento para el mercado de trabajo y su consecuente primacía de relaciones funcionales. Se trata, entonces, de *“una revisión de la educación, pero una revisión de la educación que tiene que ir acompañada con un re-pensar de la sociedad nacional, de re-pensar la visión de país”* (RS-EBS5).

Este intrincamiento histórico de la educación ofrece una clave para los diseños curriculares en torno a la idea genérica de interdisciplinariedad. Stavenhagen tiene esto en cuenta desde su apoyo a la confección de libros de texto en la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>144</sup> y, posteriormente, en la participación con los centros de investigación de El Colegio de México, donde advirtió la necesidad de *“romper las barreras entre las distintas disciplinas y los diferentes centros”* (RS-EBS2). En suma, a partir de estos lineamientos, la EDH en los ámbitos escolarizados exige una orientación pedagógica que confiera mayor dinamismo e interactividad entre los programas y/o los diseños curriculares desde un andamiaje que sostenga los vínculos *individuo-escuela-sociedad*.

El tercer aspecto de la concepción stavenhaniana en torno a la EDH, tal como se mencionó en la plataforma de su pensamiento pedagógico, es el cultivo de una cosmovisión educativa general que no sea inmune a la realidad pluriétnica y multicultural contemporánea. Ciertamente, las condiciones multiculturales y globalizadas del mundo actual plantean desafíos permanentes a la educación. Por

---

<sup>144</sup> Junto a un equipo de colegas de El Colegio de México, Stavenhagen participa en la Secretaría de Educación Pública (SEP) apoyando la confección de libros de texto para las escuelas primarias y secundarias en ciencias sociales. Sobre el intento de brindar una perspectiva integradora de las disciplinas en la incorporación de los derechos humanos en la educación básica, comenta: *“La novedad de aquello, en aquellos años en los 70 – ya se echó para atrás el gobierno en eso – era crear una visión de conjunto de las ciencias en sí y no dividir la enseñanza, sobre todo a nivel primario, en materias (geografía, física, química, biología y luego literatura, historia, geografía, etc.). Nosotros tratamos de dar una visión multidisciplinaria, integral de las ciencias sociales en que entraba todo: economía, antropología, sociología, política, historia, geografía, geografía social, geografía económica, y ahí es donde también comenzamos a meter algo sobre derechos humanos”* (RS-EBS2).

eso, es preciso asumir un cambio de mirada y de referentes más allá de las visiones estables de “vecindario, comunidad y nación”. Ahora, la diversidad étnica y cultural se coloca en el centro de la cotidianidad (cfr. RT-A-13)<sup>145</sup>.

Por eso, la tarea de reformulación omnicomprendensiva comienza por la revisión del modelo nacionalista que educa para la ciudadanía única (etnocéntrica). De hecho, las normas y costumbres de la sociedad nacional son consolidadas y reproducidas a través de sus instituciones nacionales y de la modelización de las cosmovisiones. Así, una educación para la asimilación y la reproducción acrítica de lo dado es una educación que tiende a la estandarización de las mentalidades y, por ende, a la negación de visiones alternativas de mundo, de historia, de realidad, en suma, de ser humano.

Stavenhagen ha descrito esta situación haciendo ver los mecanismos de anulación de las diferencias, donde la condición de ser *otro* es desconocida por patrones de dominación amparados en los modelos políticos etnocráticos de Estado-Nación. En estas circunstancias, los grupos étnicos y culturales son reducidos a la “minoridad” que, más allá de una acepción literal de número, implica la minusvalía socio-política, esto es, la no-participación y la invisibilización en los procesos históricos. Ya desde hace más de una década, en el marco de su participación en la Comisión Internacional de la UNESCO para la educación en el siglo XXI, el autor hacía ver este anudamiento político que sostienen las gestiones educativas como parte de un proyecto unificado de Nación:

*“Los Estados-Nación modernos están organizados sobre la base de que ellos son, o deben ser, culturalmente homogéneos. Esa es la esencia de la*

---

<sup>145</sup> El planteamiento de Stavenhagen en torno a la “*educación para un mundo multicultural*” recoge su preocupación por la multiculturalidad, las ciencias sociales, los derechos de las minorías y la educación propiamente dicha (cfr. RS-EBS2). La propuesta se halla recopilada en un breve artículo que hace parte del Informe final solicitado por Jacques Delors, como Presidente de la Comisión sobre Educación para el Siglo XXI, a cada uno de los expertos que tomaron parte en las deliberaciones (cfr. RT-A-13).

*“nacionalidad” moderna, sobre la cual se fundamentan los estados y las ciudadanías contemporáneas (...). La idea de lo mono-étnico, de la nación culturalmente homogénea, ha sido usada con mayor frecuencia para ocultar el hecho de que tales estados son descritos más adecuadamente como etnocráticos, esto es, donde una mayoría singular o un grupo étnico dominante planea imponer su propia visión de “nacionalidad” sobre el resto de la sociedad” (RT-A-13/230).*

Así las cosas, es menester transitar de un modelo educativo para la unidad nacional a un modelo para la diversidad cultural y lingüística (cfr. ERT-NH), una deconstrucción que compromete raíces históricas sostenidas por siglos y que, por lo mismo, supone una dinamización social en diversos órdenes pues, en últimas, *“nos cuesta ahora reconocer la diversidad como aporte de los pueblos a un nuevo proyecto educativo, a un nuevo proyecto de sociedad, a un nuevo proyecto de humanidad” (ERT-NH).*

Para el modelo político unificador del Estado Nacional, las diversidades culturales se han visto como un obstáculo en sus propósitos de integración, soberanía territorial, modernización social y desarrollo económico. Esta situación ha generado una serie de tensiones y desafíos, tal como reconoce el autor: *“Muchas sociedades se enfrentan, desde hace unos treinta, cuarenta, cincuenta años, a una situación de multiculturalidad, multi-racialidad, multi-etnicidad, incluso... multilingüe, situaciones multilingües que no había antes más que en algunos cuantos países, y que cuestionan entonces el modelo de una sociedad, nación, cultura homogénea para la cual sirve también esta educación formal. Eso también se está rompiendo” (RS-EBS3).*

Aquí se puede apreciar la necesidad de superar una mirada de la educación entendida sólo como un instrumento del sistema administrativo-político del Estado y, en contrapartida, potenciar una perspectiva pluralista de educación, no concebida taxativamente en torno a un modelo cerrado de unidad nacional y/o cultural, sino integrada a un proyecto de nación multicultural. Se trata, pues, de una concepción educativa que no puede ser homogeneizadora, sino que fundada



en el valor de las diferencias, prepara una nueva configuración de los actores sociales con su respectiva incidencia en el nivel de lo público.

De ahí que uno de los principales desafíos de la educación para un mundo multicultural comience por el reconocimiento de la diversidad humana, la cual se apoya en la alteridad como razón política, es decir, como criterio orientador de las nuevas políticas públicas. La comprensión educativa que en un mundo diverso evade el desafío de la alteridad, tiende a reproducir los modelos etnocráticos y favorecer la supresión explícita o velada de las identidades étnicas y culturales. Ésta es una innegable fuente de conflictos que ha persistido por años en distintos recodos del planeta: *“En muchos países hay tensiones entre los propósitos y los requisitos de un sistema de educación ‘nacional’, y los valores, intereses y aspiraciones de pueblos culturalmente diversos” (RT-A-13/230).*

Así, pues, un asunto determinante en las contribuciones de la EDH a la génesis de esta cosmovisión plural de mundo es el encuentro creativo con las diferencias. Dicho encuentro creativo no implica solamente un reconocimiento tolerante de su existencia, saber que “están ahí”, sino una disposición para la interlocución y una clave para la generación de nuevos proyectos sociales, políticos y culturales, que exigen en su conjunto transformar el “fantasma de la perversión” creado en torno a las diversidades, en la posibilidad del talento que expresa la riqueza cultural del mundo y favorece la consolidación política de una sociedad dada. Ciertamente, la pluralidad acogida al interior de una sociedad contribuye a la efectuación de la democracia con sus principios rectores de integración y participación, en tanto que el respeto proactivo a la diversidad cultural y a las identidades diferenciadas actúan como fundamento esencial de una ciudadanía multicultural (RT-A-10/11).

No se trata sólo de una igualación ciudadana estandarizadora útil para efectos civiles sino de asumir el valor intrínseco de la diferencia cultural para que esas expresiones diferenciadas que hacen parte de la realidad social, aún emergentes o minoritarias, no sean objeto de discriminación y de opresión. De otro modo, el

fenómeno de anulación tenderá a afianzarse como apunta Stavenhagen desde su experiencia con los pueblos indígenas:

*“Todas las políticas educativas que los Estados y también las iglesias y ciertos actores privados, han querido imponer, ha sido precisamente una política de destrucción de las identidades culturales de los pueblos indígenas a través de una serie de políticas educativas, lingüísticas, didácticas, técnicas de enseñanza, etc. y muchas veces basados en creencias ideológicas” (RS-EBS5).*

Desde este horizonte, se pretende, entonces, favorecer una educación que no niegue ni anule la razón de ser de los pueblos en su especificidad étnica y cultural. Es aquí donde los aportes de Rodolfo Stavenhagen preparan y conducen la necesidad actual de una “educación intercultural-bilingüe para todos, no sólo para los pueblos indígenas” (ERT-NH): *“Empieza el mito o el paradigma de la diversidad. Yo diferente puedo tratarme con el otro que también es diferente; pero entonces, el mestizaje de México es lo que ha contribuido a negar la afirmación de las identidades diferenciadas de los indígenas” (ERT-NH).*

Ahora bien, en cuanto el interés de Rodolfo Stavenhagen en torno a la educación se conecta con su aporte central para comprender los derechos culturales como parte de los derechos humanos (cfr. ERT-JCM), es importante tener en cuenta que sus planteamientos en torno a la diversidad cultural – incluyendo el caso mexicano – no se restringen con exclusividad al tema indígena (sin desconocer que en él logran su máxima expresión) pues comprenden otros sectores de población, por ejemplo, grupos emergentes producto de migraciones que también han albergado procesos de hibridación socio-cultural (cfr. ERT-TC).

En suma, con todos estos elementos de consideración, teniendo en cuenta la complejidad de finalidades y destinos que involucran una nueva perspectiva educativa en contextos de pluralidad, las concepciones de Stavenhagen referidas a la EDH se pueden sintetizar como sigue:

*“Yo creo que una de las cosas fundamentales es el reconocer la diversidad cultural y de condiciones sociales, económicas, etc., del mundo, del cual son precisamente ejemplo emblemático los pueblos indígenas en todas partes del planeta. Pero no basta con reconocer un mundo diverso. Junto con el reconocimiento, que sería el primer paso, hay que desarrollar una conciencia del respeto a la diversidad y considerar esta diversidad como un aspecto valorativo-positivo para el mundo en su conjunto y no como algo negativo que tiene que ser superado” (RS-EBS5).*

Finalmente, cabe mencionar otro aspecto de particular importancia que sirve de corolario a esta exposición de las concepciones stavenhanianas en torno a la EDH. Con lo dicho hasta aquí, podría pensarse que todo el andamiaje educativo de sus planteamientos es estrictamente de carácter socio-político y que la EDH se reduce especialmente a los mecanismos de organización popular para la defensa de los derechos humanos. Sin embargo, Stavenhagen también plantea la necesidad de apreciar no sólo la función transformadora asociada a la intervención socio-política sino, además, la misión liberadora individual de la educación. Por ello, el autor plantea la conveniencia de esta conciliación de funciones:

*“Porque uno de los propósitos es también la liberación individual, la liberación interna del ser humano que no necesariamente tiene implicaciones en relaciones de poder a nivel societal. De lo que hemos estado hablando cuando hablamos de injusticia, de explotación económica, de opresión política, de discriminación cultural, etc. etc., estamos pensando en lograr cambios en las relaciones sociales, en las relaciones de poder, en las relaciones de organización a nivel social. Pero lo que también es importante en la educación es el concepto de liberación individual, que los seres humanos puedan superar sus propias limitaciones, sus propios miedos, sus propios demonios” (RS-EBS3).*

Queda, pues, un camino abierto, aunque no especificado, para abordar la EDH como tarea política sin desatender el papel de los sujetos individualmente considerados, esto es, las condiciones personales del actor social de la educación

que involucran su subjetividad y el desenvolvimiento de su sentido propio de humanización.

## **5. EL “POR QUÉ ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. MARCO DE INFLUENCIAS Y ORÍGENES EN LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE ALTERIDAD**

La concepción de intelectual público en el modo que ha sido descrito en el Momento 1, al igual que la comprensión y ejercicio de una educación en derechos humanos como tarea socio-política, conducen a una búsqueda de raíces biográficas desde las cuales se prepara la conducción de la historia de vida. Para ello, el segundo Momento del análisis se estructura desde dos grandes apartados: trayectoria personal, referida a orígenes familiares y de infancia; y, trayectoria escolar-superior, entendida como los entramados de formación profesional que inciden en la constitución del autor.

En esta fase de búsqueda de incidencias remotas, hay un lugar especial a la recuperación de experiencias fundantes que aparecen como epifanías o acontecimientos precipitantes (*turning points*) los cuales establecen fronteras biográficas que se convierten en nuevas identificaciones o formas de ser del sujeto, que se verán desplegadas en el análisis del capítulo seis.

### **5.1. TRAYECTORIA PERSONAL: ORÍGENES FAMILIARES Y CONTEXTO DE INFANCIA**

#### **5.1.1. En el principio fue el exilio**

Rodolfo Stavenhagen nace en el ocaso del verano de 1932, un 29 de agosto, en Frankfurt (Alemania)<sup>146</sup>. El hogar entrañable de Kurt y Lore se alegraba por la llegada de su primogénito después de un lustro de gozosa vida matrimonial, a pesar de la crisis económica de la primera posguerra que dificultaba la supervivencia en Europa por aquellos tiempos. Su primer encuentro se había dado

---

<sup>146</sup> Así se pudo observar en el acta de nacimiento (*Geburtschein*) No. 488 con fecha 29 de febrero de 1940. Como corresponde al contexto histórico, en el sello del documento aparece la esvástica del gobierno alemán que ya estaba en su apogeo por aquellos años. El documento fue consultado en el archivo privado del autor en El Colegio de México.

justo en la década de los veinte, luego que Kurt sirviera como soldado en el ejército alemán durante la guerra que le dejaría una secuela en uno de sus dedos, la misma que mostraría años más tarde a su hijo como evocando los coletazos de la muerte que siempre tiene sus propias marcas.

Puede decirse que este primer momento de los años familiares expresa una tensión entre la unidad interna del hogar y el acecho externo de las condiciones histórico-sociales que amenazan con fracturarla. Así, por ejemplo, aunque las condiciones constitutivas (afectivas y económicas) de la familia Stavenhagen resultaban en principio favorables, la infancia de Rodolfo no se asocia precisamente con el sosiego radiante de un jardín europeo donde se comparte tiernamente la vida con otros niños de la edad. Tampoco se asocia con la serenidad que brinda el hogar asentado en un círculo estable de relaciones, lugares, rituales y demás factores que influyen en la conformación del sujeto desde los primeros años. Su niñez, aquella de la cual se logra hacer memoria justo por la fuerza de su carga emocional para la mentalidad de un infante, está atravesada de rupturas y de confrontaciones precoces ante la capacidad del mal que complica el drama de existir:

*“Mi familia y yo somos refugiados judíos del nazismo. Salimos de Alemania cuando yo tenía 4 años. Felizmente salimos a tiempo... Estuvimos viviendo en algunos países de Europa, un poco saltando de uno a otro para buscar algún lugar donde quedarnos mientras se acababa la guerra, eso fue en el año de 1936. Yo tenía 4 años, había nacido en Frankfurt en el 32, al año siguiente Hitler asumió el poder político y comenzó la era del antisemitismo, del nazismo represor. Claro, yo recién nacido no me daba cuenta pero increíblemente hay imágenes todavía... de esas épocas... pero más que nada fueron después las conversaciones de familia que uno oía” (RS-EBS1).*

El tránsito por diversos países europeos y la huida alentada por la pertinaz incertidumbre, hicieron del niño Stavenhagen un pequeño nómada integrado tempranamente a la complejidad del mundo y a una parte de los múltiples pueblos,

lenguas y culturas que en él habitan. Desde muy corta edad, las condiciones que imperaban en el contexto europeo de la época servirían de acicate para advertir las cotidianidades plurales en las que se mueve la historia humana:

*“Mi padre, que era comerciante en joyas finas y tenía redes de conocidos en Europa como se acostumbraba en aquellos años, dijo: “Si ya no podemos vivir en Alemania y ya no podemos vivir en Italia, pues a ver si en Holanda”. Y resulta que en Holanda mi tío Freddy, el hermano de mi mamá, había emigrado allá desde años antes, no por razones de persecución racial o política, sino como joven para ver si hacía fortuna, y se casó con una chica holandesa y estaban viviendo ahí en Holanda muy contentos. Entonces mis papás decidieron ir a Holanda. Eso fue en el 38. En esos pocos años yo ya había vivido en tres países, realmente en cuatro, porque entre Italia y Holanda, mientras se arreglaban las cosas y todo, pues pasamos unos meses en Suiza – mi mamá y yo – porque mi papá estaba arreglando la casa dónde íbamos a vivir en Holanda. Entonces en pocos años yo había vivido en cuatro países, había ido a tres escuelas en tres lugares distintos, había escuchado y comenzado a hablar tres idiomas diferentes... ¡y todavía no tenía 7 años! Eso impacta un poco en la actitud de la vida” (RS-RAO).*

Sin embargo, el camino a Holanda no sería sino un paso más en la larga marcha hacia la preservación y la unidad que emprendería la familia Stavenhagen. En la medida en que los planes expansionistas de Hitler se apoderaban de Europa, no quedaría lugar en el continente de origen donde hallar estabilidad y confianza para vivir sin perturbaciones. El turno llegó a los Países Bajos y la situación también se hizo insostenible allí. Muy pronto, Holanda estaría bajo el imperio del terror nazi y Rodolfo sería un testigo ocular de las primeras devastaciones:

*“En septiembre del 39 – o sea se acaban de cumplir 70 años – el ejército alemán invadió Polonia, que fue donde comenzó la Segunda Guerra Mundial. Nosotros vivíamos en Holanda. Y por las circunstancias, pues... mi familia logró salir de Holanda y salimos el día en que los alemanes invadieron Holanda que fue en mayo del 40, es decir, van a ser 70 años dentro de unos meses. El mismo día que*

*nuestro barco salió fue el ataque a Holanda, de eso me acuerdo muy bien porque nos tocó el bombardeo. Yo estaba en el barco, en el puerto, era el Puerto de Amberes, en Bruselas, en Bélgica, muy cerquita, porque el barco salía no del Puerto de Rotterdam, de donde debió haber salido, sino de Amberes, que es ya en otro país pero muy cerca, ¿no?*

*Entonces fuimos en la noche en tren a Amberes subimos al barco y el barco tenía que salir en la madrugada. Y en la... mañana despertamos con el ruido de los aviones y las bombas cayendo alrededor nuestro en el Puerto de Amberes. Estaban bombardeando a los barcos que estaban ahí descansando en el Puerto de Amberes. Y me tocó ver eso. Y nos tocó un bombazo cerca... si hubiese sido directo no estoy para contarlo, nos tocó un bombazo cerca y abrió un boquete en el barco, pero abrió un boquete arriba de la línea del agua felizmente y no abajo... y a las pocas horas, ya las noticias llegaban, digo, yo lo sé porque todo el mundo estaba pegado al radio y, pues, los niños, mi hermana y yo no sabíamos bien lo que estaba pasando, pero ahí nos contaron que ya había empezado la invasión alemana a Holanda y a Bélgica, y que... pues no se sabía si íbamos a zarpar o no zarpar. Finalmente zarpamos en un barco holandés<sup>147</sup> (...). Después del primer ataque de aviones, de bombas, se calmó la cosa pero había en el puerto varios barcos que habían sido atacados y obviamente había una histeria total en todas partes... pero salimos” (RS-EBS1).*

Ya a estas alturas de la situación un cambio radical era inevitable. No podría postergarse una nueva migración, esta vez definitiva y aventurada, al otro lado del mundo. Los padres de Rodolfo advirtieron que la pretendida “solución final” con su consecuente exterminio racial anti-semita no respetaría fronteras y que el viejo continente europeo pronto estaría sometido a la persecución nacional-socialista. Era fácil suponer que no se tendría una travesía serena a lo largo del océano, pero

---

<sup>147</sup> En el relato alterno de orígenes, R. Stavenhagen indica que el barco donde lograron salir de Europa era un carguero de la *Holanda American Line*, el cual contaba con sólo 10 camarotes.



la familia judía apostó ante todo por la preservación de la vida. América sería, entonces, la posibilidad de conservar la existencia y la ocasión para re-comenzar:

*“Y cruzamos el Canal de la Mancha... el Canal de Inglaterra y ahí nos refugiamos...no bajamos del barco, pero estuvimos durante varios días mientras compusieron el barco. Unos días después bajo protección de la Armada británica, salimos con una flotilla de varios barcos atravesando el Atlántico<sup>148</sup>. Así llegamos a Nueva York y de Nueva York finalmente llegamos a México... Eso fue como tres meses después, en agosto... del 40 llegamos a México. Mientras tanto, pues se había consumado en 4 días la ocupación de los Países Bajos por parte del ejército alemán que estaba invadiendo Francia, y bueno... la guerra desatada ya, la Segunda Guerra Mundial en sus primeras etapas. Y bueno eso fue... una vuelta total a nuestra vida”<sup>149</sup> (RS-EBS1).*

Ciertamente, el arribo a México significaba el inicio de una nueva vida para la familia Stavenhagen aunque no sería simple la adaptación a la cotidianidad de un contexto descubierto al otro lado del océano, en las antípodas de sus raíces de origen con las múltiples implicaciones que ello conlleva: lengua, costumbres,

---

<sup>148</sup> El autor explica en el relato alterno de orígenes cómo se dieron los primeros días de navegación en medio de extrema zozobra y cómo ello marcó su memoria infantil: *“Para un niño fueron experiencias muy agudas, la emoción de estar en un barco pero también el temor. Ya todo mundo andaba atemorizado, que si nos alcanzaban las bombas, que si nos iban a dejar salir, que si los submarinos alemanes que ya estaban haciendo estragos en el Atlántico del Norte hundiendo barcos cargueros precisamente, de los americanos, de los ingleses, de los que usaban esa vía de transporte en el Atlántico del Norte... por eso el ir escoltados y en una flotilla no se podía ver como una ayuda mutua. Y durante esa travesía que duró 6-7 días, pues sí hubo alarmas todas las noches, había que apagar las luces, había que dormir totalmente vestidos y con una maletita listos por si hubiera la necesidad de abandonar el barco en un ataque, con ensayos todos los días de qué hacer, cómo subir a los botes salvavidas, en fin, fue de gran emoción. Y, claro, nos pusieron a todos también a pintar el barco de color oscuro para que no reflejara el blanco y en la noche no fuera visto por algún submarino alemán fácilmente” (RS-RAO).*

<sup>149</sup> A pesar de sus mejores esfuerzos, la familia Stavenhagen no logró esquivar totalmente la aniquilación nazi. Rodolfo recuerda que sus dos abuelas que no emigraron con la familia y permanecieron en Holanda, fueron enviadas a los campos de la muerte donde las ejecutaron. Por su parte, el tío materno, Freddy, casado ya con holandesa, que vivían en Ámsterdam con su pequeña hija, también fueron enviados a campos de concentración pero, a pesar de las inhumanas condiciones, lograron sobrevivir. Este es un hecho particular de convulsa memoria para el autor en la unidad de su relato (cfr. RS-EBS1).

mecanismos de sostenimiento, sistemas de relaciones y otros patrones de organización cultural. No obstante, México desde el inicio supuso ser un destino determinante. El apego a sus mitos ancestrales, sus arraigados sentimientos de nacionalidad, los enormes contrastes de su geografía física y humana, y la lucha por la supervivencia de un pueblo abatido, no pasarían desapercibidos en el arduo camino de la adaptación.

Para Rodolfo, la integración a la que sería su nueva patria está marcada, de modo especial, por dos aspectos relevantes: la vida familiar como círculo cultural y de reflexión social, por una parte; y, por otra, la participación progresiva, y algunas veces dificultosa, en los escenarios que hacen parte de su formación básica en el ámbito escolar. En otras palabras, la familia efectúa la transmisión de la memoria racial como historia del holocausto a través de los canales de arraigo (arte y coloquio de pares) mientras que ciertas acciones discriminatorias vividas en la escuela básica confirman la condición de extranjería, esto es, de ser *otro* en proceso de integración cultural.

### **5.1.2. Un hogar constituido sobre el arte y la inquietud social**

El hogar de los Stavenhagen fue constitutivamente un escenario sensible a las expresiones de la vida. El ambiente culto de casa estaba finamente dispuesto por el padre, Kurt, un hombre de negocios, viajero, abierto al mundo y apasionado por las culturas ancestrales; y por su señora, Loire, siempre con su especial sensibilidad para apreciar las manifestaciones artísticas. El niño Rodolfo y su hermana Ruth crecen en un ambiente familiar donde hay lugar para la cultura como expresión privilegiada del modo de ser de un pueblo. Ahora en México no sería la excepción. La riqueza cultural del país azteca pronto entraría al corazón de la familia europea:

*“Mi padre y mi madre se interesaban más que nada por el arte, el arte... se juntaron aquí con artistas reconocidos, el pintor Diego Rivera... mi madre era amiga de la pintora Frida Kahlo. Yo conocí a Frida, iba a su casa acompañando a mi madre cuando la visitaba porque permanecía mucho tiempo enferma, Frida*

*Kahlo. Y todo eso influía. Y también Frida y Diego pues eran muy activos políticamente y también ahí conocimos al otro pintor, Siqueiros. En fin, todo eso era el ambiente” (RS-EBS1).*

Es, sin duda, una pasión cultural que su padre tradujo durante el paso de los años y los viajes por México en una monumental colección de piezas arqueológicas prehispánicas, convertidas en un formidable museo doméstico conservado celosamente por don Rodolfo y su familia hasta el día de hoy. Este detalle llama la atención de algunos testigos:

*“Yo sé que él es de una familia judía que vino a Coyoacán a refugiarse, creo que antes de la noche de los cristales... me imagino que de clase alta, yo sé que su papá estaba muy interesado en cosas arqueológicas que don Rodolfo tiene en su casa, unas piezas fabulosas (...). Yo creo que algo de eso son motores de la acción. El motor de la acción de alguien tiene que ver con su origen, callar el origen social, cultural y político sería mentir” (ERT-BB).*

En sentido similar se halla el análisis de un allegado, también antropólogo, que por algunos años ha conocido el transcurrir de la familia germano-mexicana:

*“Kurt Stavenhagen, su padre, era un empresario pero también un amante de la cultura, tenía colecciones -que todavía, por cierto, conserva Rodolfo- de arte indígena precolombino, una colección impresionante, su casa parece museo, todo legalizado, todo registrado y todo muy bien cuidado. Y esto viene desde Kurt, su padre, un inmigrante europeo, de los años 30 o 20, previo a la guerra, una cosa así, y es una familia muy culta que siempre se involucraron en la cultura popular mexicana, siempre tuvieron muchos vínculos como alemanes (...). Yo creo que la educación de sus padres motiva mucho a Rodolfo Stavenhagen. Este tipo de inmigrantes que se interesan por la cultura, participan, coleccionan, se involucran bastante y creo que Rodolfo recibió esta educación desde niño, de relacionarse con lo popular, con el pueblo, no estar vinculado en una élite hasta arriba, en escuelas especiales, sino escuelas donde va todo el mundo” (ERT-JCM).*

Pero el hogar de los Stavenhagen no sólo fue un lugar de apreciación cultural sino, además, un escenario para debatir los problemas de su tiempo. Aunque los padres no tenían filiaciones políticas propiamente dichas, la discusión sobre asuntos públicos aparece como un tema de interés general del que no es posible sustraerse por el hecho de vivir inserto en una determinada dinámica social. Es decir, se trata de una familia en diálogo con los problemas de la época, atenta no sólo al estado de la situación causante de su propia migración sino también a los fenómenos de consideración que se iban generando en el país receptor:

*“Aquí en México durante mi niñez, alrededor de la familia, había un grupo de emigrados alemanes... se encontraron aquí como se encuentran las gentes en el exilio, el exilio...congrega, busca gente que está en condiciones iguales, de alguna manera. Y entre ellos había exiliados no solo raciales, recuerdo que se usaba la palabra esa horrible, ¿no?, de las razas, en aquel entonces, no sólo por motivos religiosos, sino también había exiliados políticos. Y algunos de ellos habían sido activos comunistas o social-demócratas en Alemania en la época anterior al golpe de estado de Hitler... salieron! Muchos no salieron nunca, ¿no?, pero estos lograron escapar de alguna manera, y entonces en mi casa yo escuché mucho de esas discusiones políticas... en torno de qué estaba pasando, si Europa iba a salir de la guerra, que si iba a ser un continente capitalista o socialista, que si la Unión Soviética, que si la guerra de España – algunos habían estado en la guerra de España – que fue una especie de ensayo para la guerra mundial en que se chocaron las fuerzas comunistas, democráticas, fascistas en España, con los resultados que ya conocemos. Pero bueno, llegaron aquí y entonces en mi niñez y adolescencia yo escuché mucho eso y entonces me fascinó, me fascinó todo eso y quedé siempre pensando qué iba a pasar y... me interesaban los problemas sociales más que nada” (RS-EBS1).*

A pesar que la familia no tiene una conexión religiosa-cultural con el judaísmo, se puede advertir en el relato que la exploración de arraigos en la tierra del exilio incluye el encuentro con los pares que mantiene el vínculo con el grupo étnico de origen congregado por un drama común de desplazamiento forzado. A través del

coloquio político se aviva la conciencia de los antecedentes judíos y se hacen circular las raíces históricas que los identifican como un pueblo de perseguidos y refugiados en un continente lejano.

De esta manera, el ambiente originario y, específicamente, las condiciones familiares que rodean el desarrollo y la socialización primaria de los años jóvenes, contribuyen a la conformación del perfil personal y profesional de Rodolfo. Como materiales de su actividad de biografización, estas características propias del hogar, junto a las condiciones de procedencia, se harán patentes en él, años más tarde, durante el período como estudiante de antropología, según es recordado por una antigua compañera de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH):

*“Hasta donde yo sé el ambiente familiar contó mucho. No conozco detalles, la verdad, pero es la imagen que yo tuve... Para nosotros Rodolfo pertenecía a una familia privilegiada. Nosotros éramos gente que venía de las colonias populares, muchos éramos maestros de la escuela primaria que habíamos hecho la carrera en medio de muchas dificultades. Rodolfo se salía de ese patrón totalmente. Su mismo origen, su misma posibilidad de haber tenido una formación diferente a la de nosotros. Era así como... como entender que el origen de clase no te determina tus posiciones políticas sino que en mucho es la cuestión ideológica y la cuestión de la sensibilidad social que se tiene, las que te permiten desarrollar y vivir en una manera diferente a las formas que correspondían teóricamente a su posición de clase. Entonces esto era así como algo importante para nosotros” (ERT-MOB).*

### **5.1.3. La nueva patria y las primeras escuelas**

Durante la etapa de los primeros años, el proceso de integración en México, además de la impronta dada por el grupo familiar, se realiza a partir de la interacción con nuevas entidades sociales y círculos relacionales, entre las que debe destacarse la vinculación a las escuelas mexicanas. Para Rodolfo Stavenhagen este fue un camino de descubrimientos y confrontaciones que

evidenciaron, una vez más, los efectos selectivos de la sociedad dominante, debidos a su procedencia étnica, al tiempo que le impulsaron a un entendimiento más abarcante de la realidad nacional que le envolvía.

Su itinerario escolar estuvo particularmente centrado en el Colegio Americano de la Ciudad de México, en el cual inicia su escolarización tras su arribo a esta capital en 1940 y donde culmina la escuela secundaria antes de continuar estudios en la Universidad de Chicago. No obstante, la vinculación inicial a este centro de estudios se ve interrumpida por una estancia de varios meses en California, Estados Unidos<sup>150</sup>. A su regreso, ante la imposibilidad de reintegrarse al colegio que había dejado, asistirá a una escuela pública cercana a su residencia donde aparecen, una vez más, ciertos detalles que reflejan el estigma de la discriminación por razón de origen:

*“Regresamos a México y ya no pude entrar a esa escuela [el Colegio Americano], entonces me metieron a una escuela pública cercana al barrio y ahí tuve desagradables experiencias con mis compañeros de clase porque me consideraban ‘el alemán’ y ahora ‘el alemán’ era el enemigo. Porque México, pues había declarado la guerra a Alemania, entonces ahora yo era el enemigo. Siempre los ‘chamacos’ se me acercaban y me daban palizas y golpes y además como no sabía yo hablar bien el español todavía, no podía pronunciar la ‘R’, decía ‘egue’... entonces me hacían burla los muchachos porque no sabía yo pronunciar bien el español. Y era ‘el alemán’. Tuvieron que intervenir los maestros para calmarlos y para explicarles que por qué era yo ‘el alemán’ si era el refugiado de los alemanes, pero eso no lo entendieron” (RS-EBS1).*

---

<sup>150</sup> Durante los primeros años de permanencia en México, los esposos Stavenhagen albergaban la idea de conseguir una visa para instalarse en los Estados Unidos de América. Por eso se interesaron en que sus hijos aprendieran inglés desde su etapa escolar en México para lo cual la única opción del momento era el Colegio Americano. Precisamente este retorno a Estados Unidos durante casi un año buscaba acumular tiempo de residencia en ese país del norte. Sin embargo, el proyecto no se logró por el ingreso de Estados Unidos a la guerra con el ataque a Pearl Harbor en 1941 y las consecuencias políticas y diplomáticas que esto trajo para los ciudadanos alemanes residiendo en territorio americano.

La procedencia seguía siendo un motivo de exclusión, por supuesto que no al nivel del exterminio físico pero sí como sesgo cultural, es decir, como blindaje de los lazos nativos de integración en medio de una sociedad que, a pesar de las expresiones básicas de acogida, aparecía celosa de su identidad nacional y poco disponible a la pluralidad del mundo en su territorio (cfr. ERT-CSF).

Con la presión de estos acontecimientos, al terminar aquel año escolar el joven Rodolfo sería trasladado a otro centro de estudios, esta vez una escuela inglesa donde pasaría otros años de su formación básica, sin mayores experiencias por comentar, como él mismo lo apunta: *“Pasé a una escuela inglesa donde hice el cuarto, el quinto y el sexto año. Muy agradable, muy tranquilita, pero sin mayor chiste. Una escuela inglesa aquí”* (RS-EBS1).

Finalmente, el recorrido de la educación básica – la etapa equivalente a la preparatoria – concluirá en la misma institución donde había comenzado: el Colegio Americano. Desde aquí se terminaría de preparar su primer viaje de estudios a Chicago en medio de un ambiente que anticipaba de algún modo la vida norteamericana: *“Esa escuela era la escuela precisamente de la gente que tenía muchas raíces fuera de México... La escuela era bilingüe, era bicultural, era clase mediera, es decir, era casi un pequeño cosmos estadounidense en México”* (RS-EBS1).

Es importante notar que el mismo ambiente de americanización y extrañamiento que rodea la educación básica, agudiza la inquietud de Rodolfo por conocer con mayor profundidad las “entrañas” de su nueva patria; es decir, encaminarse hacia una visión más íntegra de la complejidad mexicana no ya como observador externo, esto es, como un residente aleatorio y peregrino, sino como alguien que comienza a ser un nuevo ciudadano, un elemento vivo de ese entramado socio-cultural que le envuelve:

*“Para mí era muy frustrante porque yo sentía que no conocía bien a México. Ya teniendo mis 17 años, era parte de un mundo ficticio, que era una de esas*

*colonias de inmigrantes en México, como las hay en todos los países de América Latina, de inmigrantes, sin un contacto mayor con el país” (RS-EBS1).*

La lucha contra la sombra de la apatridia, que se hace particularmente consciente al concluir la educación básica, marca el paso de la fase inicial de integración, donde predominan los legados simbólicos transmitidos, hacia una etapa caracterizada por un complejo tejido de decisiones autónomas que expresan los procesos de biografización del sujeto en torno a la concepción de *deuda ética*, que se retomará en el siguiente apartado.

En síntesis, este primer periodo de constitución de nuevas relaciones y de afianzamiento de la nacionalidad mexicana en el inicio de la vida escolar, se caracteriza aún por la inestabilidad familiar en torno a la búsqueda de mejores alternativas (proyecto de establecimiento en Estados Unidos) y, como ya se ha mencionado, por ciertas incidencias segregacionistas que ocurrieron en el proceso de incursión a México que, incluso, pudieron tener un efecto duradero en la trayectoria del autor<sup>151</sup>.

Es significativo que, de alguna manera, México también haya representado una experiencia de exclusión por razón de procedencia racial. Para un testigo colega, judío emigrado al igual que Stavenhagen, la cuestión semita jugó un papel clave en los sistemas de exclusión de ciertos niveles de la sociedad mexicana: *“No hay duda que hay una experiencia de diferencia, de marginación, de aislamiento en los exiliados, o sea, no digo que haya habido persecución en México ni mucho menos, pero somos gente diferente” (ERT-CSF)*<sup>152</sup>.

---

<sup>151</sup> El análisis de algunos testigos, por ejemplo TC y MEV, que pudieron conocer la historia personal desde alguna conexión familiar con el autor, es que la condición racial judía de Rodolfo Stavenhagen y su origen extranjero pudieron ser un obstáculo para una participación más plena en altas designaciones civiles, públicas y privadas reservadas con exclusividad a nacionales mexicanos.

<sup>152</sup> Se trata de haber vivido la prevención racial hacia los judíos emigrados en México en su doble expresión: la de tipo religioso y la de tipo social. Las posturas religiosas, que cobran fuerza en contextos piadosos siempre prontos a la marginación y a la elitización de la fe, acusan al pueblo judío del proceso judicial contra su cabeza religiosa, el profeta de Nazaret. Así, pues, el judío



En este sentido, Stavenhagen se inserta en una dinámica compleja que contribuirá a sus concepciones de alteridad siendo él mismo un *otro* marginal. La cuestión, entonces, es apreciar cómo en los años inmediatos posteriores al arribo, la necesidad de fijar raíces se enfrenta con cúmulos de tensiones que ralentizan la conformación de su *nacionalidad equivalente*, esto es, el proceso de ciudadanía y pertenencia a un país que aún no resulta propio, sin anular con ello sus vinculaciones de origen. En esta etapa, son precisamente las condiciones de pertenencia que están en la base, las que se convierten en obstáculos para una inserción fluida en la sociedad receptora.

## **5.2. TRAYECTORIA ESCOLAR-SUPERIOR: ENTRAMADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRIMEROS COMPROMISOS**

### **5.2.1. La antropología como creación de arraigos y nuevo territorio de la alteridad**

Rodolfo Stavenhagen descubre la antropología en conexión directa con los acontecimientos fundantes de su niñez y juventud temprana. Se trata de algo mucho más complejo que una elección profesional. En ese sentido, estudiar antropología y acercarse a las grandes problemáticas de las ciencias sociales es una opción de vida que le permite apreciar íntimamente la diversidad constitutiva de razas, pueblos y culturas, en suma, la pluralidad característica de lo humano<sup>153</sup>.

Se puede identificar, entonces, un conjunto de relaciones entre la constitución biográfica de la alteridad de los primeros años (contexto familiar, situación social y orígenes del exilio) y la etapa de descubrimiento del *otro* diverso que coincide con

---

emigrado aparece como un “enemigo” de las creencias cristianas establecidas. Por su parte, las prevenciones sociales se manifiestan en el “prurito de la expoliación” y su consecuente desconfianza por el extranjero ante la idea de que alguien externo a la propia realidad puede “usurpar” lo que en supuesta propiedad pertenece sólo a los locales; el prurito se puede sintetizar en la pregunta “¿a qué has venido?”. Así, el extranjero judío es una amenaza al “orden” del mundo establecido sobre basamentos cristianos.

<sup>153</sup> Como ha sido planteado por un testigo, “*la antropología es el estudio de la alteridad*” (ERT-CH). En este sentido, podría señalarse que Stavenhagen es percibido como un científico social de la alteridad.

sus inicios universitarios en torno a la antropología. Esta fase, como parte de la integración a México, revela un avance sustantivo en el proceso de creación de *nacionalidad equivalente* establecido a partir de la fijación de vínculos que ofrecen cierta permanencia.

En dicho proceso, historia y subjetividad se implican mutuamente: no hay historia sin sujeto y, a la inversa, no hay sujeto sin historia. No es posible desarrollar la existencia subjetiva sin arraigos histórico-sociales, esto es, sin un patrón identitario de relaciones desde el cual se marca el ritmo a los pasos del itinerario vital. En este orden de ideas, la *pertenencia nacional* actúa como proto-referente al crear las bases de un sistema de vínculos, costumbres y generación de proyectos que se ejecutan a lo largo del tiempo. En Stavenhagen, como parte del colectivo de judíos exiliados de los países signados por el antisemitismo oficial, la pertenencia nacional como europeo-judío fue suspendida, aunque no eliminada. Por eso, al tomar progresivamente conciencia de su condición en un país extranjero, el sujeto emprende la tarea de la restauración del vínculo originante – el de pertenencia – a partir de los canales de arraigo con los que cuenta desde su nuevo ser-en-situación.

Los elementos que fijan las condiciones de permanencia se dejan ver en el relato:

*“Tuve una etapa en que para mí era importante integrarme a México, porque había pasado el tiempo, llegué a los 17 años y me sentía como extranjero, ¿no?, con esas experiencias de las escuelitas anglicanas y ese tipo de cosas... Y entonces para mí era muy importante asimilarme a la sociedad, a la nación mexicana. Y eso lo hice a través de mis estudios, lo hice a través de mis trabajos profesionales y a través de mi vida familiar. Me casé dos veces con mexicanas y tengo 4 hijos mexicanos” (RS-EBS1).*

El proceso de construcción de las identificaciones emergentes o de frontera en Rodolfo Stavenhagen, esto es, la construcción de sus horizontes biográficos de partida y, concretamente, su proceso de mexicanización (construcción de una nueva comunidad nacional de pertenencia), se realiza, ante todo, como una

*fragmentación de la posición heredada*<sup>154</sup> mediante tres canales de arraigo que guardan estrecha relación: la elección profesional al inicio de su formación universitaria, la constitución de una familia propia, y la inserción profunda en la problemática nacional a través de su paso por las instituciones y el establecimiento de redes profesionales.

En las tres modalidades lo que aparece, en últimas, son modos de consolidación de la pertenencia mexicana, o sea, mecanismos para “crear raíces” a pesar de la itinerancia geográfica y para diversificar un sistema de relaciones con la nueva patria. Es como si afirmara “soy judío, pero también soy otras cosas” (cfr. RS-EBS5).

La construcción de pertenencia nacional (que abarca los ámbitos social, cultural, político, profesional e intelectual) en el seno de la realidad mexicana, constituye un nacimiento formal a la concepción de nación pluricultural y diversa más allá de la conservación de los lazos con el grupo de inmigración de origen, como pudo haber sido realizado, por ejemplo, a través de un ejercicio intelectual o militante dedicado al plano de las causas antisemitas. Por el contrario, en el proceso de forjar una *nacionalidad equivalente*, Stavenhagen no se centra en el restablecimiento de la unidad interna del grupo refugiado al cual pertenece, aun cuando la cohesión de éste no ocurre en torno a una expresión cultural genérica, como en los casos corrientes de migración, sino en torno a la conciencia compartida de ser víctimas del episodio histórico del holocausto.

Pero, en el caso que se analiza, ser parte de un grupo de inmigrantes refugiados se funde en el proceso de mexicanización y la raíz judía nunca será una obsesión ni un motivo de praxis exclusivista del autor. Stavenhagen se aboca a la posibilidad de una nueva ciudadanía: ser mexicano en su máxima expresión posible. En la construcción de tal *nacionalidad equivalente*, una característica

---

<sup>154</sup> La fragmentación de la posición heredada expresa la afirmación del yo como parte del trabajo de biografización; es el momento de la re-conducción autónoma de la historia personal a partir de la capitalización de experiencias vividas.

dominante es que no se rompe abruptamente con los antecedentes, sino que se resignifican como parte de la misma actividad de biografización. Así, Rodolfo Stavenhagen continuará manteniendo la conciencia de ser parte de un grupo estigmatizado y violentado por fuerzas de poder. Ser miembro de un grupo perseguido y reconocer la adscripción étnica al mismo lo pone en sintonía experiencial con las situaciones de desigualdad que viven los pueblos perseguidos. Ésta es la manera creativa de conservar su comunidad nacional de origen.

Así, en torno a la pertenencia mexicana – a través de la inserción en el ambiente de sus pueblos originarios y del entendimiento de las realidades sociales más apremiantes del país – el compromiso político efectivo por esas causas expresa la autoafirmación del sujeto capaz de conferir un sentido amplio al sufrimiento individual; es decir, la acción social se ofrece como un catalizador de la situación límite personal de origen.

Para ello, el desafío consiste en involucrarse en los problemas socio-culturales más apremiantes y representativos de la vida nacional que se expresan en el abandono del indio, la devastación de la pobreza y la violencia estructural y, ante ello, la generación de los derechos humanos como alternativa de reordenamiento político y ético. Este aspecto significa interiorizar que las tribulaciones sociales que movilizan al pueblo mexicano son también ahora las propias tribulaciones. Ocurre, entonces, una comunión de patriotismo radicado en las problemáticas populares y en los cimientos de la historia del país.

En este orden de ideas, se encuentra uno de sus pronunciamientos claves al respecto:

*“Lo que creo que contribuyó en México a esa identidad [judía] fue la identificación como víctimas. Entonces yo crecí con esa idea, pero la identificación como víctimas también significa que estás en búsqueda de otra identidad, ya lo de víctimas pasó, no lo puedes cargar toda la vida, aunque hay gentes que lo cargan toda la vida. Y su identidad personal es ‘yo fui y sigo siendo víctima, y eso me*

*caracteriza'. Conozco algunas gentes que han reaccionado así. Pero para mí fue muy claro, de joven, yendo a la escuela pública aquí, luego a la secundaria, etc., que mi papel era aquí (...). Entonces cómo asimilar, cómo formar parte de ese conjunto mexicano. Y creo que lo hice sin negar los orígenes" (RS-EBS5).*

De este modo, la construcción de una nueva pertenencia social, cultural y política con la realidad mexicana desde la experiencia del exilio, se realiza en el encuentro con la nación pluricultural y diversa que es México, más que en la prolongación de los lazos con el viejo mundo. De hecho, el tipo de vínculos que se establecen en torno a la construcción de *nacionalidad equivalente* no prolongan las conexiones europeas de origen sino que se integran en la dinámica mexicana propia: *"No fui a ningún Colegio Israelita, no fui a ningún Colegio Alemán, tampoco fui al Deportivo donde se reunían los judíos de cierto medio social" (RS-EBS1)*. La elección de los Stavenhagen fue quedarse asumiendo el país de recepción como *su* nuevo país. En Rodolfo, según se ha dicho, esto se expresa como una necesidad de integración a través de la vida familiar propia<sup>155</sup>, los estudios y los trabajos profesionales que lo constituyen como un nuevo mexicano.

Estudiar antropología es el primer camino oficial para emprender el conocimiento de México no sólo como una dedicación profesional sino como una aventura humana que lo conecta con la pluriforme conformación del país: su patrimonio intangible, sus raíces ancestrales, su riqueza cultural pero también los anhelos de justicia ante una larga historia de opresiones. Es así como el trayecto profesional iniciado en Chicago y ratificado en la ENAH de México, conducen el personaje hacia el sustrato de su emergente pertenencia ciudadana.

---

<sup>155</sup> Al menos dos características deben mencionarse en cuanto a la concepción de familia: por un lado, notar que los lazos sólidos que articulan la relación familiar interna se consolidan en la experiencia de la migración. De otra parte, percibir que en Rodolfo Stavenhagen la conformación de alteridades pasa por el establecimiento de una concepción familiar que rompe la tradicional unidad endogámica judía y se concreta en sus dos matrimonios con ciudadanas mexicanas de nacimiento.

En este plano del descubrimiento de la antropología, se advierte, una vez más, el distanciamiento de la “posición heredada” que se expresa en la decisión de no continuar con la actividad mercantil de su padre, superando así la correlación entre estatus profesional e ingreso monetario: *“No me interesó nunca entrar a los negocios ni simplemente trabajar para ganar dinero sino para hacer algo, algo que pudiera satisfacerle a uno intelectualmente, emocionalmente, socialmente... y escogí la antropología” (RS-EBS1).*

Optar por la antropología es responder a una interpelación ética muy íntima ante la situación de menesterosidad del otro marginal de la que él mismo no es ajeno:

*“Yo sobreviví. Entonces yo siempre sentí que debo pagar eso a la sociedad... donde estuviera. Desde niño pensé: ‘Algo tengo que hacer, porque yo tuve la suerte de sobrevivir y otros no sobrevivieron (...)’. Yo sí soy consciente de que he decidido orientar mi vida de una manera que me permite tener la sensación que sí estoy pagando una deuda. Una deuda que yo solo me la erigí y yo solo pienso, de alguna manera, cumplir con ella. No es que nadie me lo pida, no es que sea una presión externa, ni nada de eso, pero creo que opté por un camino que me satisface y que yo espero que sea útil. Pero esa es una cuestión muy personal a final de cuentas” (RS-EBS1)<sup>156</sup>.*

Aquí es importante resaltar la plataforma ética tejida con materiales biográficos desde donde Stavenhagen impulsa y consolida su quehacer profesional y humano a partir de la densidad biográfica de los acontecimientos que ofrecen directrices para la conducción futura de su historia personal.

---

<sup>156</sup> Este relato es claramente coincidente con la versión aportada en la última serie de la entrevista biográfica: *“Me lo han preguntado, y creo que te lo he dicho en una de las primeras conversaciones que tuvimos, una vez un profesor amigo mío, creo que es norteamericano... estaba yo cenando en su casa, creo que en Nueva York, y me dijo: ‘Oye, Rodolfo, y por qué te metiste en esas cosas’. Yo me quedé pensando, pero poco, en fracción de segundos me salió esto, que creo que salió del interior: ‘Porque creo que estoy pagando una deuda’. Una deuda al país, una deuda a la sociedad mexicana, una deuda a la humanidad, no sólo por lo que yo haya sufrido en lo personal, como víctima – que no fue mucho comparado con otras muchas gentes, yo sé – pero sobre todo porque tuve la suerte de sobrevivir y de poder hacer otra vida, llegamos a tiempo con mi familia mientras otros no tuvieron esa suerte” (RS-EBS5).*

Así, pues, la deuda ética como expresión cumbre de su actividad de biografización, sostiene las elecciones profesionales en la búsqueda de sentidos de retribución moral frente a los sectores vulnerables. En otras palabras, la transitoriedad de la identificación como víctima lo prepara para asumir un papel ético retroactivo que se recoge justamente en la concepción de deuda ética.

De este modo, el nacimiento de la antropología en su trayectoria personal es una consecuencia de los aprendizajes vitales en torno a una niñez forzosamente nómada, una sociedad inicialmente hostil a su origen racial, una apertura temprana a la pluralidad del mundo y una familia generadora de sensibilidad socio-cultural. Por eso, al momento de su incursión a la esfera de las ciencias sociales existe un vasto capital experiencial que actuará como criterio en la ejecución de sus propósitos no sólo como estudiante sino a lo largo de su curso de vida.

Su propia voz lo confirma: *“Sí, efectivamente. Los orígenes... esta experiencia de mi tierna infancia pues sí ha sido fundamental para mis orientaciones a lo largo de la vida. Y te hablo desde los 78 años, así que es una vida con bastantes añitos encima...”* (RS-EBS5)<sup>157</sup>.

Finalmente, la trama existencial de donde brota el descubrimiento de la antropología, se termina de afianzar con un episodio que tiene lugar en julio de 1949, y que, en el marco de la integración a la sociedad mexicana que se ha descrito, será el acontecimiento cumbre en la antesala de su primera experiencia universitaria:

*“Cuando yo tenía 17 años unos amigos de mis papás que eran antropólogos me invitaron a ir con ellos a Chiapas... a una visita a los indios lacandones que estaban metidos en la selva (...) ¡hermosísimo hay mucho que ver! pero en aquel*

---

<sup>157</sup> Varios testigos han destacado el vínculo entre los orígenes de Rodolfo Stavenhagen y su ingreso a la antropología desde un punto de vista crítico y comprometido. Hechos como la procedencia de familia de inmigrantes, los nexos culturales, las migraciones de la guerra con sus consecuentes desigualdades, la vocación social, entre otros, se encuentran en los relatos de DIG, NJR, OdO. MAU, MAG, SAF, TC.

*entonces era selva tupida, se llegaba abriendo veredas a machetazos y caminando horas o días hasta llegar a un lugar donde se suponía que había un grupo de indígenas... Y entonces eso me tocó... ¡y me fascinó ir a visitar a los lacandones! visitar a los indígenas en Chiapas, cosa que no había hecho... aquí en México, digo,... para un joven pues de una vida urbana, clase mediera muy cuidadita, de vacaciones, salidas al campo, a los hotelitos, en fin, ese tipo de cosas, era mi primer contacto con una realidad del país (...). Y entonces eso me fascinó. Y dije: "Pues yo quiero estudiar eso... Yo quiero estudiar antropología".*

*Y así es que me decidí a estudiar antropología. Pero esa experiencia también me demostró las grandes desigualdades. Yo que venía de una familia acomodada clase mediera, viviendo en la Ciudad de México... recibiendo la educación, etc. etc. ¿no?... pues de repente ahí en el campo donde había pobreza, donde no había escuela, donde no había agua (...). Así, pues, yo conocí ahí esos indígenas lacandones y visitamos varios pueblos de la sierra y me dije, "No, pues eso es lo que yo quiero estudiar, me gustaría trabajar en esa parte" (RS-EBS1).*

Estudiar antropología es legado y es acción. Este primer contacto con la realidad indígena mexicana, fijará en su memoria los grandes contrastes de los pueblos originarios sumidos en situaciones de olvido social y gubernamental. Se trata, entonces, de compartir el destino de la estigmatización derivada de la pertenencia étnica y, sobre todo, emprender la interminable e insoslayable marcha de la reparación en la justicia social.

En este punto converge la elección de la antropología como afloración de las inquietudes éticas, con la tarea de emprender una situacionalidad ciudadana (mapa de arraigos) como base de toda *nacionalidad equivalente*. La antropología, entonces, determina las etapas de su vida porque actúa como un puente de ciudadanización, esto es, como una manera de viabilizar la fijación de su nueva nacionalidad a partir de la identificación con los grupos originarios del país receptor, con un sector poblacional que se aprecia como el cénit de la autoctonía nacional.



### **5.2.2. Preocupaciones por la dignidad racial. Universidad de Chicago (1949–1951)**

Impulsado por su naciente sensibilidad en torno a las problemáticas sociales, Rodolfo Stavenhagen se encamina hacia la Universidad de Chicago al iniciar el segundo semestre de 1949. Esta etapa, que se extenderá por un par de años, se convierte en la propedéutica oficial de su formación universitaria en el marco de un programa que le resultó particularmente llamativo tanto por su propuesta académica como por la posibilidad de encontrarse allí con algunos antropólogos que habían hecho trabajo de campo en México y que estaban relacionados con los contactos de sus acercamientos preliminares en la Lacandonia.

Chicago representa una temporada interesante, cargada de nuevas experiencias de adaptación y de contraste. Un tiempo que contribuyó además a la maduración personal del joven Stavenhagen en un ambiente universitario que propiciaba la responsabilidad personal y que favorecía el tránsito prototípico de la educación básica tutelada a la escuela superior auto regulada. Es la primera etapa “formal” fuera de casa, una vez más en territorio extranjero y en el ejercicio de otro idioma aprendido.

Para Stavenhagen, el acto mismo de ponerse en camino hacia Chicago ya representó una buena cuota de aventura y aprendizaje. Un viaje terrestre que tomó casi una semana, partiendo de la capital mexicana hacia el norte, cruzando la frontera y atravesando los estados de Texas, Missouri e Illinois. Una travesía compartida al volante con un turista americano recién conocido en la zona hotelera de Ciudad de México tratando de buscar condiciones módicas para el trayecto. En síntesis, una exploración excepcional de esta región de los Estados Unidos para el joven nómada luego de concluir sus estudios básicos.

Pero aquello también significó una travesía de aprendizajes que conectaban con sus vívidas preocupaciones sociales y con lo que sería un legado fundamental de

su paso por el país del norte. Su compañero de viaje terminó aportando una nueva provocación a sus convicciones, en razón de ese inocultable racismo radical que hizo parte del camino: *“Era un blanco (...) que durante todo el viaje mientras pasamos por los estados del sur de Estados Unidos hablaba pestes de los negros... y cuando había un negro en la carretera prácticamente se le echaba encima con el coche... Y yo digo: “¿adónde fui a caer?... ¿Eso va ser Estados Unidos? ¿Eso va a ser la Universidad de Chicago?”. Y me quedé muy... inquieto, me sentía muy mal, me hubiera gustado bajarme de ese coche a la primera parada y... pero cómo iba yo a seguir el viaje, tenía las maletas, así que aguanté. Y bueno, el ‘contrato’ se había hecho, el convenio, ¿no?, de que yo le iba ayudar a manejar. Pero la conversación... no había conversación prácticamente, no le interesaba nada a él de México, no sé ni siquiera por qué vino de vacaciones aquella vez, pero era un ambiente así muy tenso, por los comentarios que él hacía constantemente” (RS-EBS1).*

En el marco de esta atmósfera ambulante de represión racial, en medio de las confrontaciones y reflexiones de ahí derivadas, el interpelado joven Rodolfo finalmente alcanza su destino y se encamina a la residencia universitaria que lo albergaría durante el periodo de su estancia. Se trataba ahora de empezar a descubrir la manera de efectuar los propósitos, de nutrir su vena antropológica y su vigorosa inquietud por las causas sociales.

Desde comienzos del siglo XX, Chicago se había convertido en cuna privilegiada para el estudio y la investigación de las ciencias sociales luego de la dominación estructuralista y positivista decimonónicas. La llamada “ciudad del viento” estaba viviendo su propio proceso de reacomodación demográfica y urbana por la llegada de movimientos migratorios nacionales y extranjeros que aglutinaron los mayores éxodos de carácter religioso, político y económico de las primeras décadas de la centuria. No en vano este gran centro norteamericano se convierte en un paradigma del fenómeno conocido como *“melting-pot”* al congregarse una amplia variedad de minorías étnicas y grupos socialmente dispares.

En esos círculos intelectuales ya era conocido el profesor Robert Redfield (1897-1958), un pionero de la antropología jurídica formado precisamente en las corrientes de la Escuela de Chicago y con sucesivos trabajos de campo en México durante los años 30. Distinguido investigador con un respetable número de publicaciones sobre sus investigaciones en territorio mexicano, conducirá las inquietudes antropológicas de Stavenhagen durante un año, luego de admitirlo excepcional pero cálidamente en su clase de posgraduados.

El aporte de aquellas clases será significativo sin olvidar el impacto que ya tenía el renombrado autor para ese entonces: *“Era buen maestro y me ayudó a entender la antropología, que fue lo que luego me puse a estudiar más en serio cuando regresé a México (...). Tomé su curso y me sirvió mucho, lo tengo muy presente (...). Como hizo investigación en México siempre fue a lo largo de la carrera una referencia, incluso aquí en México cuando años después yo decía que había estudiado con Redfield decían “wow, cómo estudiaste con Redfield” (RS-EBS4).*

Podría decirse que Redfield contribuyó a la consolidación del interés profesional que Stavenhagen había concebido desde sus tempranas experiencias biográficas y sus primeras observaciones informales en México. Tales aportes se afianzaron, además, por la presencia de otras personalidades de la ciencia social que integraban de modo permanente el Departamento de Antropología o que asistían ocasionalmente a la Universidad por aquellos años. Así, por mencionar sólo un par de ellas<sup>158</sup>, Rodolfo tomará parte en el curso de sociología de David Riesman y en las conferencias de Ralph Bunche, un excepcional diplomático de raza negra que había logrado importantes posiciones en la vida pública norteamericana, impensables para la mentalidad de la época<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> No se quiere hacer una mención pormenorizada de los profesores de la época, lo cual resultaría inviable. Nuestro interés aquí es referir algunos nombres que nos permitan dar una idea del contexto intelectual que rodeó a nuestro personaje durante esos años en los Estados Unidos. Valga notar que una característica común a varios de ellos es la relación académica y cultural con México influenciados por las teorías de la modernización que despuntaban en ese momento.

<sup>159</sup> Ralph Bunche fue un afroamericano que realizó una destacada trayectoria académica en los Estados Unidos y que, desde su condición negra, llegó a ser mediador de Naciones Unidas en el

Ahora bien, junto al esmerado ambiente intelectual de esta universidad americana, existe un ambiente social marcado por la segregación que es imposible desconocer para alguien con especial sensibilidad humana. Rodolfo Stavenhagen forja sus concepciones sobre alteridad en este periodo a raíz de la lucha por los derechos civiles de los negros en Estados Unidos y, específicamente, en los movimientos emergentes de Chicago conectados con la vida universitaria. La actitud racista y agresiva de su compañero de viaje no era un episodio aislado sino una conducta social extendida que se concretaba en diversas maneras de rechazo a la población negra. En efecto, no era extraño, por ejemplo, encontrar una sectorización racial de la ciudad con carteles del tipo “*Blacks are not allowed*”.

Aquí, en este contexto donde la población negra se hallaba al margen de los derechos constitucionales mínimos, además de padecer el repudio de ciertas “conciencias de élite” dispuestas a imposibilitar su existencia en el acontecer de cada día, Stavenhagen concilia sus intereses como estudiante de antropología con la causa de uno de los sectores sociales más abatidos de aquel momento. De ahí la comunión de causa con los movimientos de lucha que habían tomado como propia la reivindicación de “los negros” ante el Estado y la sociedad civil conociendo *in situ* la problemática de las familias afectadas y combatiendo la ensañada discriminación contra ellas.

Todo este panorama conforma una plataforma experiencial desde la cual el autor reconoce una serie de contribuciones que Chicago deja a su trayectoria personal de alteridad: “*Consolidar mi descubrimiento e interés en la lucha por los derechos civiles, el contacto ahí con la organización negra y el ingreso a un grupo en el campus universitario que se dedicaba a defender los derechos civiles. Mi participación en algunos de esos movimientos estudiantiles me fortaleció mucho, junto con el contacto con esos maestros; pero no fue tanto el impacto de los*

---

conflicto árabe-israelí. Su carrera diplomática lo llevó a ser sub-secretario de Estado y sub-secretario de Naciones Unidas (cfr. RS-EBS4).

*maestros aunque eran intelectuales de primer nivel, sino el impacto del ambiente y de las actividades, de las lecturas, etc. etc.” (RS-EBS4).*

En suma, la constitución de alteridad en el paso por la Universidad de Chicago se expresa desde dos influyentes vertientes. Por una parte, la adscripción a un sistema educativo de alto nivel, especializado en la investigación antropológica y conectado con la situación cultural mexicana. En tal sentido, los autores, las tendencias de pensamiento y las líneas de investigación que dominaban en la Escuela de Chicago confirmarán los intereses sociales de Rodolfo Stavenhagen.

Pero esta ambientación intelectual particular está acompañada por un frente de acción social muy importante que anticipa desde ya el carácter histórico del pensamiento antropológico y el compromiso frente a las realidades de cada tiempo. No en vano la participación activa en los movimientos de reivindicación racial instalados en el mundo universitario sin dejar de entender la ciudad toda como un centro cultural efervescente. Así transcurre el par de años en Chicago donde Stavenhagen obtiene su primer grado universitario: *Bachelor in Liberal Arts*.

### **5.2.3. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). México (1952-1958): el encuentro decisivo con otras periferias**

Rodolfo Stavenhagen regresa a México luego de un año en París tras sus estudios en Chicago. Ya para este momento existía una mayor claridad en sus convicciones y en los mecanismos que le permitirían poner por obra sus expectativas profesionales y humanas. Así, su vinculación a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en 1952 aparece como una sucesión lógica del proceso biográfico vivido hasta entonces, una especie de “eslabón natural” que manifiesta la unidad histórica de su trayectoria al conservar la inquietud por las culturas emergentes como cuestionamiento ético.

Por ello, entre las etapas de formación profesional de Rodolfo Stavenhagen, resulta particularmente representativo el periodo de la ENAH por constituir una *red fundante*, es decir, un espacio vital donde no sólo se realiza la formación técnica o

teórica del antropólogo sino donde se establecen las conexiones para nuevos acontecimientos precipitantes y se estrechan los lazos corporativos intergeneracionales, que disponen las cadenas para la producción intelectual y la praxis allende el marco institucional de la misma Escuela.

La representatividad de esta etapa para el autor se enlaza con las condiciones epocales que hicieron de la ENAH una institución única en su tipo para la formación profesional de antropólogos en América Latina. Rodolfo Stavenhagen pertenece a una de las primeras generaciones. A su ingreso, en los comienzos de los años 50, existía allí un contexto muy particular que se puede expresar en tres grandes líneas de sentido: uno, comunidad académica en sintonía con los problemas sociales de su tiempo; dos, conformación de vínculos intergeneracionales y establecimiento de un discipulado paritario; y, tres, rol del trabajo de campo como emergencia de puntos de inflexión.

La orientación de la Escuela destacaba una concepción disciplinar de la antropología como especialidad en culturas antiguas y pueblos autóctonos. De este modo, sus principales acentos e intereses de investigación se dirigían particularmente hacia las realidades de los pueblos indígenas de México y el Continente, conocidas de primera mano por los estudiantes dada la diversificación del equipo académico, el resguardo de bienes culturales emblemáticos y la conservación cualificada de archivos favorecida por la misma Escuela.

Un aspecto particular que daba especial riqueza al talento del cuerpo docente eran las procedencias de distintos lugares nacionales y extranjeros. Por una parte, los profesores provenían de diferentes regiones de la República Mexicana relacionadas de modo especial con el tema indígena y las culturas ancestrales (Yucatán, Querétaro, Estado de México, Veracruz, Chiapas, entre otros). Esto, ciertamente, favorecía el conocimiento de las regiones desde la mirada particular de quienes habían estudiado *in situ* las condiciones y problemáticas de los pueblos originarios.

Pero, de otro lado, también había maestros extranjeros (europeos o latinoamericanos), algunos de ellos refugiados, que enriquecían el debate académico partiendo de las situaciones políticas de sus países incluyendo los fenómenos por los cuales habían sido expulsados, ya fuera la pertenencia a un partido político, la participación en movimientos sociales o cualquier otro motivo considerado como un riesgo para el sistema de control establecido en sus lugares de origen. En muchos casos, esas actividades de interés social que habían sido motivo de persecución en un país extranjero encontraron un espacio para la continuidad en los escenarios de la ENAH:

*“Había maestros que eran trasterrados europeos o centro y sudamericanos. Y ahí en la Escuela de Antropología en México tuve mi primer contacto cercano con gente, estudiantes y profesores, de Sudamérica y de Centroamérica: de Guatemala, de El Salvador, del Perú, de Venezuela, de Colombia, del Brasil, en fin... se hablaba mucho de los problemas políticos en esos países, algunos eran exiliados. Estaban estudiando antropología porque tenían que salir corriendo ya que habían estado en una manifestación estudiantil o porque se habían opuesto a tal o cual dictadura o porque estaban trabajando en algún partido clandestino, el comunista, generalmente. Entonces llegaban y se hablaba de estas cosas en la Escuela de Antropología y en las asociaciones, reuniones que se formaban. Entonces ellos querían seguir la actividad revolucionaria desde México y querían el apoyo” (RS-EBS1).*

En este marco, la vida académica de la Escuela no era ajena a las grandes preocupaciones sociales que, desde México, hacían eco a las urgencias de otros pueblos latinoamericanos: *“Recuerdo que una vez hicimos una gran manifestación en el zócalo cuando el golpe de estado contra el gobierno democrático de Guatemala, eso fue en el 54. Un golpe de estado auspiciado por la United Fruit Company y por la CIA contra el gobierno de Jacobo Arbenz en Guatemala, que desató cuarenta años de régimen militar, con pequeñas interrupciones” (RS-EBS1).*

Es posible apreciar cómo el ambiente universitario estaba cargado de un especial dinamismo que tomaba en cuenta las cuestiones latinoamericanas más apremiantes sin olvidar las propias situaciones mexicanas comenzando por las demandas formuladas al interior de la misma institución. Delegaciones estudiantiles en el despacho del Secretario de Educación Pública para pedir aumentos presupuestales para trabajos de campo, mejoras a la infraestructura de la Escuela, la huelga de 1956 en apoyo a las demandas de los maestros y otros asuntos similares, son indicadores de esas realidades de movilización crítica interna.

En suma, la academia con motivo social llegó a convertirse en una nota característica de la formación antropológica: *"Hacíamos asociaciones, hacíamos protestas, protestábamos, mandábamos cartas, sacábamos boletines, en fin, había una efervescencia, así, de tipo político que se reflejaba en las escuelas, ¿no?. No solo en la nuestra y no solo con respecto a lo que pasaba en otras partes sino también aquí en México"* (RS-EBS1).

El segundo gran referente de constitución biográfica para Stavenhagen en la ENAH es la conformación de vínculos inter-generacionales con las principales autoridades del pensamiento antropológico mexicano y el establecimiento de un discipulado paritario con los colegas de generación.

Ciertamente, en la ENAH se gestó un importante movimiento en torno a la antropología mexicana que congregó a sus pioneros y exponentes más ilustres. En el listado se encuentran los nombres de Arturo Monzón, antropólogo social; Ricardo Pozas Arciniegas, gran conocedor del México indígena y rural con quien Rodolfo realizaría significativos trabajos de campo; Alfonso Villarojas, colaborador de Robert Redfield, aunque no ligado directamente a las aulas de la ENAH; Fernando Cámara Barbachano, el estudioso del cambio social que también se había formado en Chicago; el teórico marxista exiliado salvadoreño, Alejandro



Dagoberto Marroquín<sup>160</sup>; y, Juan Comas, español refugiado en México desde 1939, eminente antropólogo físico que trabajó en la UNESCO y en Naciones Unidas sobre la Carta de los Derechos Humanos y que se distinguió por su lucha contra el racismo llegando a ser muy influyente en los cursos de la ENAH<sup>161</sup>.

También estaba allí la exiliada cubana Calixta Guiteras, maestra de etnología de aquellas generaciones; Claudio Esteva-Fábrega, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, refugiado de la dictadura franquista; el arqueólogo Pedro Armillas, refugiado republicano español; Alfonso Caso, director del Instituto Nacional Indigenista (INI); Gonzalo Aguirre Beltrán, gran impulsor del indigenismo; y, Julio de la Fuente, otro escritor y abanderado de la causa indígena en diversas regiones de México.

El cultivado elenco de maestros va conduciendo la intensidad de las discusiones y la necesidad de la actividad transformadora: *“Me acercaron a través de sus enseñanzas, su trabajo, sus cursos, sus publicaciones, a una parte de México que yo desconocía totalmente. Yo descubrí México, como país”* (RS-EBS4).

Realmente existía un equipo intelectual no sólo talentoso y diverso por sus orígenes sino ante todo identificado con las causas sociales periféricas, especialmente, en la esfera indigenista. Así, los vínculos inter-generacionales de Rodolfo Stavenhagen en esta etapa se establecen sobre los aportes de los maestros, el análisis de las situaciones y el encuentro efectivo con las realidades de los pueblos indígenas que en su conjunto aportan un marco clave de

---

<sup>160</sup> A propósito de Alejandro Marroquín, R. Stavenhagen comenta: *“Era un excelente maestro, excelente maestro, nos hablaba de la teoría marxista, entonces un grupo de estudiantes le pedimos si nos podía dar fuera de las horas de la cátedra “Introducción al marxismo”. Así, durante algunos meses, íbamos a su casa y nos daba clases de marxismo, cosa que le agradecíamos mucho, aunque no aparecía en nuestras boletas porque no era parte del currículo, pero nos ayudó”* (RS-EBS4).

<sup>161</sup> Stavenhagen recuerda que *“él, con sus conocimientos de antropología física, escribió una cantidad de libros importantes, daba conferencias y clases mostrando que el racismo era una aberración, que no estaba basado en ningún conocimiento científico aceptable y había que combatirlo pues no sólo era moralmente equivocado sino que era una perversión de la ciencia”* (RS-EBS4).

condicionamientos para la actividad profesional: *“Ahí tuve varios maestros muy buenos, muy buenos, que sí influyeron en mí... unos más, otros menos, pero fue un grupo de elenco (...). Yo creo que, a la postre, me influyeron más los maestros aquí de la ENAH que los dos o tres maestros de Chicago, a pesar de lo buenos que fueron. Aunque la experiencia de Chicago también fue importantísima” (RS-EBS4).*

Ahora bien, en este nivel es importante señalar, además de los vínculos constituidos con los mentores a partir de la actividad académica, la constitución de una red muy específica de apoyo mutuo que emerge de la generación intelectual de Rodolfo Stavenhagen. Se trata de un “discipulado paritario” donde radica el fundamento de una comunidad de pertenencia clave tanto para la creación de proyectos como para la ejecución de iniciativas, las cuales no se reducen a una relación escolar o académica circunstancial sino que preparan el establecimiento de lazos de identificación para asumir otras tareas y posiciones en trayectos futuros<sup>162</sup>.

Una expresión clara de esta red colaborativa mutua es el grupo “Miguel Othon de Mendizábal”, llamado así en honor al antropólogo, educador y luchador popular mexicano, tan admirado en el círculo intelectual de la ENAH de los años cincuenta. Aquí se fueron encontrando quienes estaban vinculados al área de antropología social y que, además, habían tenido algunas prácticas de campo en su trabajo con el gobierno en el Instituto Nacional Indigenista o en el Instituto Nacional de Antropología o, incluso, en la creación del nuevo Museo de Antropología.

El grupo “Othon de Mendizábal” favorece las mutuas influencias y la construcción de un discipulado paritario sobre la base de preocupaciones comunes que, desde la aplicación de herramientas teóricas en conexión con las realidades de campo,

---

<sup>162</sup> Las redes de apoyo mutuo que se establecen desde la vinculación a la ENAH, sugieren la puesta en marcha de un pensamiento colaborativo que hace parte del modo de dirigir la actividad intelectual de Rodolfo Stavenhagen.

preparan una revisión crítica de la antropología mexicana muy importante para el futuro pensamiento continental: *“En este grupo empezamos a estudiar todo el proceso histórico de México, de las condiciones de la población indígena, empezamos a analizar los criterios del indigenismo oficial, pero lo más importante fue que lo hicimos desde un enfoque que estaba muy prohibido entonces: el marxismo”* (ERT- MOB)<sup>163</sup>. Aquí, el papel educador de Stavenhagen con sus compañeros no podía pasar desapercibido, como continúa en su relato la colega de aquellos tiempos: *“Para nosotros fue nuestro maestro, en el aspecto del marxismo yo me inicié con él y me puse a trabajar mucho en ese sentido”* (ERT- MOB).

El mismo grupo era soporte para las actividades sociales de la comunidad académica que, como referimos anteriormente, también tomaba parte activa en las demandas internas de la Escuela. Sus inquietudes, trabajos y reflexiones circulaban en el boletín de la sociedad de alumnos llamado con algún sarcasmo “ENAH-NITO”.

Más allá de los años específicos de formación profesional, resulta especialmente destacado el papel de la generación de colegas de Rodolfo cuya unidad se mantuvo a lo largo del tiempo dando origen a una crítica sistemática contra la posición gubernamental en materia de política indigenista, asumida como una cuestión de Estado en los cauces de la Revolución de 1910<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> Desde el punto de vista teórico, la discusión durante los años cincuenta en la ENAH se centraba básicamente en la oposición de los paradigmas propios de la investigación antropológica y social, concretamente en la tensión entre funcionalismo y marxismo, entre la corriente culturalista o estructuralista norteamericana – que había llegado a México a través de los profesores formados en Chicago – y una tradición marxista alimentada por algunos activismos de extracción social, por ejemplo de la época del cardenismo en México.

<sup>164</sup> Para Stavenhagen la construcción del paradigma de la unidad nacional se impulsó a raíz de los valores ideológicos heredados de la Revolución Mexicana procurando la integración de los indígenas en la sociedad ‘civilizada’ bajo la pretensión de su progreso y desarrollo. Esa integración mantuvo, aún de manera tácita, la anulación del pueblo indígena y la supresión de sus identidades culturales (cfr. RT-L-08).

La ENAH, en efecto, había heredado esta posición donde muchos de los eminentes profesores (Alfonso Caso, Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Ricardo Pozas, entre otros) estaban identificados con dicha manera de orientar la acción indigenista. Para ellos era claro que mantenerse en la posición oficial del indigenismo de Estado significaba ubicarse en la corriente de la Revolución Mexicana con sus principios de desarrollo, emancipación nacional y justicia social tan caros, al menos en su formulación, a entidades del gobierno como el Instituto Nacional Indigenista donde estaban vinculados.

Desde las mutuas influencias en las redes paritarias fue surgiendo un movimiento de contestación y crítica a la postura oficial donde Stavenhagen junto a colegas como Guillermo Bonfil Batalla, Leonel Durán Solís, Salomón Nahmad Sitton, Margarita Nolasco Armas, Maurilio Muñoz, Mercedes Olivera Bustamante, entre otros, realizan un conjunto de planteamientos que, con el tiempo, se consolidarán como parte de una nueva antropología mexicana, tomando prudencial distancia de sus maestros insignes en la apuesta por la superación del indigenismo integracionista de Estado:

*“En este grupo Rodolfo jugó un papel muy importante. Realmente – gracias a su influencia y a sus análisis – empezamos a ver a los indígenas como parte de la sociedad nacional, no como grupos aislados, como culturas específicas ancladas de otras épocas, sino empezamos a verlos como parte de la dinámica nacional en las contradicciones de clase; así hicimos también el análisis histórico de la situación desde la conquista hasta la actualidad” (ERT-MOB).*

Aunque el movimiento crítico se comenzó a organizar desde los años escolares en la ENAH durante los cincuenta, su cristalización como línea de pensamiento crítico se dará con los escritos y las acciones públicas que aparecen más tarde, entre los años sesenta y setenta, cuando la mayor parte de sus exponentes habían tenido vínculos de trabajo con el INI, por una parte; y, por otra, tras el impulso dado por

los sucesos en torno al movimiento estudiantil del 68 como una manera de respaldo efectivo a las luchas sociales<sup>165</sup>.

El movimiento de antropólogos críticos llegó a ser conocido – particularmente entre los nuevos discípulos intelectuales tanto de la propia ENAH como de las nacientes escuelas – como el grupo de “Los Magníficos” de la antropología mexicana<sup>166</sup>. Es una manera de acentuar cómo los antropólogos de la ENAH formados en los años iniciales de la segunda mitad del siglo XX, se convierten en un referente para la antropología latinoamericana. Se trata, ciertamente, de un equipo intelectual generador de alternativas, creador de instituciones y, en últimas, reformador de una plataforma intelectual clásica que transita de las posturas indigenistas de Estado a un necesario posicionamiento crítico que progresivamente irá redundando en beneficio de los mismos pueblos indígenas.

Mientras la mayor parte de sus exponentes se dedicarán a impulsar estas iniciativas en México, Stavenhagen fue proyectando los trabajos de su generación a nivel internacional. Puede afirmarse que, como canciller de la antropología crítica, ha contribuido a la siempre difícil transformación de las mentalidades segregacionistas así como a la divulgación del pluralismo cultural y el multilingüismo mexicanos, según se podrá apreciar en algunas referencias tratadas en el Momento 3 del presente análisis.

---

<sup>165</sup> Para este momento, el panorama intelectual se encontraba imbuido por el auge de la teoría social en América Latina que había hallado en el Informe Friedrich de 1948 los principios en torno al desarrollo y su crítica, el dependentismo, el colonialismo interno, la marginalidad y otras temáticas específicas (cfr. ERT-JCM).

<sup>166</sup> Una publicación conjunta que merece mención especial y que se asocia directamente al grupo, aunque Rodolfo Stavenhagen no figura explícitamente en ella por encontrarse en la UNESCO para ese entonces, es el trabajo titulado “De eso que llaman antropología mexicana” de la editorial Nuestro Tiempo. Es preciso apuntar también que, en cuanto a la denominación de “Magníficos”, Rodolfo Stavenhagen expresa algún recelo y prevención: *“El grupo de “Los Magníficos” a mí siempre me pareció un poco risible: que hubiera quién acuñara eso – que no sé quién fue – y que alguien lo tomara en serio como si tratara realmente de un grupo estructurado, organizado, como una especie de generación, ¿no?, como la generación de El Ateneo en la historia de México de principios del siglo pasado... No, eso del grupo de “Los Magníficos”, a mí me parece una burla, pero bueno, ya no digo más”* (RS-EBS1).

Así, pues, la actuación profesional de Rodolfo Stavenhagen se entiende mejor en conexión con sus colegas antropólogos de la época: innovadores en el tema indígena y comprometidos en su protección y desarrollo de manera que no sólo aportan a la consolidación teórica de una antropología mexicana revisada sino a la aplicación efectiva de esos principios y a la preparación de un terreno para los derechos humanos. Es el aporte de una red colaborativa y un discipulado paritario de convicciones compartidas: *“Podría decir que es una forma de pensamiento colectivo... en las discusiones, en la praxis, hasta en las fiestas se discutían proyectos, se hacían cosas, se discutía política, se criticaban cosas, etc.”* (ERT-JCM).

La tercera línea de sentido para la constitución biográfica de la alteridad en Rodolfo Stavenhagen a partir de su experiencia en la ENAH, es el rol del trabajo de campo como emergencia de puntos de inflexión. A la naturaleza social de la Escuela y al ambiente de comunión política se suma, entonces, un sistema consolidado de prácticas de campo tanto del programa académico como de los proyectos del Instituto Nacional Indigenista.

Mientras en el espacio académico se reflexionaba sobre el México antiguo y la población mesoamericana<sup>167</sup>, incluyendo los grandes debates sobre la arqueología, las civilizaciones prehispánicas, el análisis de hitos históricos como la conquista española y la época colonial, etc., la modalidad del trabajo de campo hacía posible la interlocución con el México rural e indígena. Ello permitía, de alguna forma, dar cuenta del interés de no hacer sólo antropología teórica sino de buscar siempre los territorios precisos para sus aplicaciones. Considerado de este modo, el trabajo de campo, como encuentro efectivo con la realidad, revienta los moldes caducos que sostienen la retórica estéril y fundamenta una manera diferente de concebir y afrontar con pertinencia los problemas sociales.

---

<sup>167</sup> Un dato interesante es que el concepto de “Mesoamérica” está ligado a la obra del profesor Kirchhoof, uno de los maestros de la Escuela Nacional de Antropología.

Inscrito en esta línea, Stavenhagen participa en múltiples proyectos, en distintas partes y en diversos momentos: Veracruz, Oaxaca, Tijuana... Pero, de todos ellos, mención especial merece su ingreso a un centro coordinador del Instituto Nacional Indigenista y sus trabajos de campo en la zona mazateca, concretamente en la Cuenca del Papaloapan.

Durante dos periodos en este lugar, Rodolfo tendrá un nuevo contacto no sólo directo sino contrastante y decisivo con el mundo indígena mexicano. El primer periodo, durante un año, a los 6 meses de ingresar a la Escuela, bajo la dirección de Alfonso Villarojas – según se ha dicho, otro discípulo de R. Redfield en la Universidad de Chicago – trabajando en el reacomodo de la población indígena mazateca.

En esta región, el gobierno había emprendido la construcción de la presa Miguel Alemán y se había presentado el problema de la reubicación de las comunidades indígenas que allí habitaban. Sin perder de vista la visita a los lacandones de años anteriores, Rodolfo descubre aquí una gran oportunidad de acercarse una vez más a la población indígena y contribuir a la atención de sus conflictos, en este caso, derivados de los proyectos de la modernización y el desarrollo regional.

Así, se dio a la tarea de crear un registro de núcleos familiares y asentamientos de toda la población que iba a ser reubicada al tiempo que, según el encargo del gobierno, convencía a los moradores sobre la necesidad de la evacuación y procuraba su instalación en un nuevo lugar. La colaboración en el traslado de indígenas y su trato “rostro a rostro” con ellos, le permitirán percibir de primera mano cómo viven los pueblos originarios y cómo son comprendidos frente a los andamiajes de la política gubernamental; esto es, descubrirlos en no pocas ocasiones como simples sujetos de determinaciones oficiales y de promesas de mejoramiento casi siempre incumplidas.

El segundo periodo, en 1955, en otras circunstancias, cuando la presa se había cerrado y las comunidades se habían reubicado, Rodolfo regresa como encargado de uno de los nuevos asentamientos donde estaba instalada la población

asumiendo la experiencia de ser “alcalde” de un pueblo de indígenas. Refleja un gran sentido humano que, en la zona mazateca, el destino de mucha gente, campesinos e indígenas, estuviera ligado al criterio del joven profesional Stavenhagen, con 23 años, designado como administrador del poblado por parte del gobierno.

En ambas ocasiones, su presencia en campo, vivir en las comunidades afectadas y estudiarlas desde dentro, tiene que ver más con el papel de un actor social que de un académico clásico que, aunque está en medio de su realidad de análisis, se ubica ante ella como un objeto de estudio. Por eso, debe resaltarse que, desde estos tempranos años de la acción profesional de Stavenhagen, se consolidan los cimientos de una antropología que nunca será exclusivamente teórica.

De ahí que la zona mazateca pueda considerarse un territorio de puntos de inflexión que, a este momento de su itinerario biográfico, cumplen un papel legitimador de las primeras convicciones éticas en torno a la acción social. Las tareas que allí se realizaron recogen un aporte insoslayable en la interpretación del autor: *“Esos dos años que pasé en el trabajo de campo para el gobierno me dejaron enseñanzas realmente muy profundas que me orientaron mucho posteriormente en todo lo que hice” (RS-EBS1).*

Así, considerado en su conjunto, el periodo de la ENAH aparece como una continuidad de los procesos identificatorios de Rodolfo Stavenhagen en torno a la construcción de una nueva comunidad nacional. El ingreso a la formación antropológica en la ENAH contribuye a la autenticación del proceso de integrarse a la sociedad mexicana a partir del entendimiento de sus realidades constitutivas, significa decir algo como: “no seré víctima siempre, ahora soy mexicano”.

El impacto derivado del encuentro con los indígenas como pueblos naturales, con sus respectivas lenguas, creencias y costumbres, unido a las preocupaciones por los problemas sociales de la época en un ambiente intelectual signado por las aspiraciones axiológicas de justicia y equidad, impulsan en Stavenhagen un modo



singular de actividad científica que provoca la acción ante las necesidades más apremiantes del pueblo mexicano.

*“Comprometerse con la realidad no sólo estudiarla – eso era en Chicago, estudiarla desde arriba, desde fuera y todo eso – pero aquí, además, había que contribuir, había que hacer algo” (RS-EBS4).* Los reclamos sociales de las situaciones lacerantes se funden, pues, con la propia moción ética de servicio a la marginalidad.

La antropología se descubre como un cruce de caminos que involucra las más vívidas inquietudes personales, el conocimiento del ser humano y las contrastantes situaciones de los pueblos en un contexto particular. La ENAH ratifica y consolida su vocación por las ciencias sociales. Hay ahí una ocasión para explorar el recóndito misterio del ser humano, su inexorable contingencia y su enigmática posibilidad que se extiende hasta *“el conocimiento de las culturas, el conocimiento de la humanidad, de la psicología humana y, sobre todo, de la diversidad humana” (RS-EBS4).* Se trata de un legado que marca definitivamente la trayectoria del intelectual público de las ciencias sociales.

#### **5.2.4. Universidad de París, el universo altérico en clave europea (1959-1964)**

Después de la etapa de formación profesional, tras la experiencia del Papaloapan y las becas del INI, Stavenhagen ejerce su primer desempeño como profesor universitario en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM desde 1956, al tiempo que trabaja en su tesis para titularse en la ENAH, concluida finalmente en 1958.

Tras lograr una beca del Instituto Francés de América Latina (IFAL) complementada con aportes del Banco de México, y en la alborada de su primer matrimonio, se encamina a París durante tres años académicos, entre 1959 y 1962, con el propósito de continuar enriqueciendo su formación científica desde otro sólido referente de impacto mundial.

En términos de constitución de experiencias de alteridad, esta etapa en París más que descifrar algo radicalmente novedoso, brinda un distinguido coronamiento al cultivo de la inquietud académica comenzada en Chicago y continuada con profusión en la ENAH de México. Ese coronamiento se resume en la reafirmación de los núcleos temáticos emprendidos, de singular actualidad en las escuelas sociológicas del momento; el establecimiento de un sistema de relaciones internacionales en la academia y en las entidades; y, la apertura de la cosmovisión latinoamericana desde la intelectualidad europea.

En cuanto al primer aspecto, el interés principal de la orientación investigativa, soportada en los materiales de campo recolectados durante las temporadas de inserción en el Papaloapan, lleva a Stavenhagen a profundizar ciertos dominios temáticos de la antropología social y la sociología:

*“Me interesaba el mundo conceptual, me interesaba el movimiento social, me interesaba el desarrollo – desarrollo-subdesarrollo – de eso se hablaba mucho entonces a fines de los 50 y principios de los 60: dinámica económica, dinámica social, dinámica demográfica, dinámica cultural, dinámica política; también el concepto modernización, el concepto cambio, el concepto desarrollo-subdesarrollo, todo eso estaba en el aire, en lo académico y en la realidad pública” (RS-EBS4).*

Se trataba de los conceptos que, junto a los materiales de campo, le permitirían construir una teorización sobre las clases sociales, iniciativa que efectivamente se materializó en su tesis de doctorado. Para la consecución de esta empresa, según el sistema universitario de la época, era menester ubicar un investigador que dirigiera el proyecto y acompañara su desarrollo, lo cual suponía tener alguna afinidad e interés común por el contenido de la investigación de los eventuales dirigidos.

Recuperando informaciones de su primera estancia en París –aquel año inmediatamente posterior a la etapa de estudios en Chicago–, Stavenhagen sabe de un connotado profesor orientado al estudio de los cambios sociales debidos a

la “situación colonial”, un hecho que certeramente había sido estudiado desde África como plano emblemático de la dominación.

El reconocido etnólogo Georges Balandier debió percibir que su propio campo de intereses no distaba de las preocupaciones por el cambio social, la dinámica de clases y los conflictos enraizados en el indigenismo latinoamericano, desde la situación específica de la zona mazateca que Stavenhagen conocía a profundidad. Se da origen, entonces, a una relación que será piedra angular de la formación doctoral: *“Para mí Balandier fue un descubrimiento, excelente maestro, muy accesible, muy simpático, definimos el tema de mi tesis, yo le platiqué de mi experiencia con el indigenismo y el Papaloapan y mi interés en las clases sociales y el cambio social, los conflictos y movimientos sociales. Coincidimos perfectamente”* (RS-EBS4).

El análisis de la situación colonial, los materiales del indigenismo en México y el referente africano con todas sus tribulaciones, de la mano del célebre profesor de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad de París, se convertirá en un estudio comparativo de clases entre África y América Latina, dos modos particulares de *ser continentalmente otro*. Un trabajo de rigor intelectual clásico que tendría una inusitada proyección en las décadas futuras y pasaría a ser una de las obras académicas más queridas de su autor:

*“Mi tesis de doctorado que se publicó bajo el nombre de ‘Las clases sociales en las sociedades agrarias’, pues fue durante mucho tiempo una especie de... entrega de lo que en ese momento yo me había ocupado durante varios años, y el libro tuvo cierto nivel de éxito, para ese tipo de libros. En México la edición 28 ó 27, en fin, de siglo XXI, durante años, creo que ahora ya está agotado, pero hasta hace poco tiempo estaba en existencia, después de 40 años es bastante para un libro de ese tipo. Y bueno, traducciones a otras lenguas que también, pues son citadas o se consideran útiles. Entonces sí me encariñé un poco con ese libro durante algunos años”* (RS-EBS5).

Otro aspecto que cabe mencionar de esa época, es que desde el panorama intelectual de la Universidad de París, Stavenhagen adquiere nuevos elementos para entender la realidad mexicana como parte de un sistema continental y mundial. Un proceso que no sólo obedece a los espacios propios de la escuela doctoral sino también al ambiente de redes de militancia y agrupaciones de orientación política de distinto tono que se dan cita en el ágora universitaria parisina:

*“Y en París, para mí fue, en los años 60, el descubrimiento del Tercer Mundo fuera de América Latina, fuera de México. Yo ya había trabajado con latinoamericanos aquí en México, después me fui al Brasil, descubrí esa otra América que yo desconocía. Pero en aquel entonces, ahí con estudiantes latinoamericanos, con compañeros franceses que estaban en la lucha contra la guerra de Argelia, por ejemplo, por la paz y contra el racismo – el racismo ya existía en ese entonces – en fin, todo eso; yo mantuve también relaciones intelectuales durante varios años con un pequeño círculo de gente francesa que conocí desde aquel entonces” (RS-EBS4).*

Ocurre, entonces, una convergencia de preocupaciones sociales que permiten ver los conflictos de origen como parte de realidades que se replican bajo muchas modalidades en distintos lugares del mismo continente y en otros puntos geográficos del planeta. Este aprendizaje asociado a los años de doctorado en la Universidad de París será orientador para la intensa actividad internacional de los años posteriores mediante la conexión con entidades de impacto mundial y el tratamiento sinérgico de los conflictos.

## 6. EL “CÓMO ALTÉRICO” DE RODOLFO STAVENHAGEN. MARCO DE DESENVOLVIMIENTO DE LA ALTERIDAD COMO OPCIÓN ÉTICA

En este tercer momento interpretativo se presenta una visión panorámica de la trayectoria profesional de Rodolfo Stavenhagen a partir de su praxis en instituciones de diversa índole, sostenida por una opción ética en torno a la cuestión del *otro* socio-culturalmente periférico. Ciertamente, esta trayectoria brota de la dinámica misma del curso de vida personal buscando afrontar su “deuda ética” mediante el trabajo profesional y el compromiso con la realidad social que incluye el estudio, la investigación, la enseñanza y otras acciones prácticas (cfr. RS-EBS5).

Este ámbito, que expresa las relaciones entre los procesos organizacionales *entitarios* y los procesos biográficos personales, conforma el *cómo altérico* del autor, es decir, la manera como se despliega el potencial ético de la alteridad en el grupo de principales instituciones donde llegó a ejercer alguna actividad profesional habida cuenta de su multifacética presencia en centros de investigación, escuelas académicas y apoyo a programas sociales, pues, tal como se halla en una de las narraciones testimoniales, “*Rodolfo siempre fue un impulsor, en general, de instituciones*” (ERT-OdO).

El desenvolvimiento de la perspectiva ética de la alteridad en un conjunto de participaciones institucionales específicas, también permite apreciar la “puesta en escena” de los ejes constitutivos del intelectual público y del educador de los derechos humanos incluyendo las concepciones educativas en su sentido genérico y estricto, según ha sido expuesto a lo largo del capítulo cuatro.

La trayectoria profesional, que expresa de modo singular la imposibilidad del discurso sin implicación, como una concepción central del autor, se divide en tres grandes tipos de acuerdo con el énfasis de la praxis del sujeto al interior de las instituciones, así: Gestión de los derechos humanos (Academia Mexicana de Derechos Humanos, ONU y UNESCO); magisterio, extensión y amparo de

discipulados (Centro de Estudios Sociológicos y FLACSO); y, respaldo socio-político a sectores periféricos (Culturas Populares, Centro de Estudios Agrarios).

## **6.1. GESTIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS**

### **6.1.1. Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) (1983-1990)**

Después de conocer personalmente el programa educativo mundial en torno a los derechos humanos gestionado por la División de Ciencias Sociales y sus aplicaciones de la UNESCO, Stavenhagen se va dedicando más propiamente a dicho campo consciente de su enorme pertinencia en el panorama nacional mexicano. La inesperada fundación de la AMDH se ubica en ese contexto de aperturas y búsqueda de posibilidades, llegando a constituirse en una experiencia de especial interés en la trayectoria de su fundador: *“Desde luego, una parte importante que ‘chupó’ mucha energía, mucha atención, mucho tiempo, mucha fuerza y tal vez hasta salud, fue la Academia Mexicana de Derechos Humanos” (RS-EBS4).*

En torno a la AMDH, un primer asunto que debe señalarse es la representatividad del proyecto tanto en el plano biográfico personal como socio-político. En este sentido, el autor aborda el alcance de su obra en el desarrollo de la narrativa biográfica: *“Cuando formamos la Academia no se hablaba de derechos humanos en este país, no era parte del discurso, y hoy es parte, no sé si es una buena solución o no, pero cuando menos es parte de un discurso público de diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales, la conceptualización de derechos humanos (...). Yo creo que lo que hicimos en la Academia Mexicana desde 1983-1984 contribuyó a modificar los términos del discurso nacional en materia de derechos humanos en este país” (RS-EBS2).*

En efecto, la representatividad de la AMDH tiene que ver con su originalidad y pertinencia en el contexto mexicano al ofrecer la incursión de los derechos

humanos en la agenda pública del país a pesar de las resistencias para ello<sup>168</sup>. Sin ser un concepto difundido para la época, Rodolfo Stavenhagen no sólo lo plantea sino que lo formaliza mediante los procesos de institucionalización de la Academia, impulsando de esa forma su novel historia en el campo nacional.

El hecho de insertar la temática y el trabajo sobre derechos humanos como una prioridad nacional se halla sostenido en las voces testimoniales: *“Lo que fue muy impresionante es que no existían instituciones en México que vieran por los derechos humanos. Y Stavenhagen tuvo la iniciativa, nos invitó (...) iniciamos un trabajo pionero, absolutamente, para ver cómo podrían generarse programas de protección a los derechos humanos de los indígenas y de la gente especialmente vulnerable”* (ERT-LAS)<sup>169</sup>.

Conviene señalar que el proceso fundacional de Stavenhagen en la AMDH se puede comprender como institucionalización de un propósito ético-social. De hecho, el trabajo en la Academia es una expresión clara del *“gran interés que Rodolfo tiene por defender los derechos humanos, que México sea un país donde se respeten los derechos humanos”* (ERT-EA). Aquí subyace la posibilidad de sostener la iniciativa en el tiempo para que la causa de los derechos humanos sea cobijada por dispositivos institucionales que puedan ir interpretando el curso de la historia desde la vigencia de sus clamores y necesidades:

---

<sup>168</sup> La co-fundadora de la AMDH, que hace parte de la red de testimoniantes de este estudio, recuerda que el proyecto se emprendió desde un contexto político poco favorable y con antecedentes de persecución a la defensa concreta de derechos humanos, en una época donde se implementaban deportaciones de Estado: *“El Gobierno de México acababa de deportar al primer grupo de refugiados indígenas guatemaltecos que había cruzado la frontera. Eso fue en el 82”* (ERT-MAU).

<sup>169</sup> Lo que aparece destacado en las narrativas testimoniales es haber logrado no sólo un espacio de formación sino disponer una *cultura de los derechos humanos* (ERT-NGCh): *“Definitivamente el Dr. Stavenhagen fue pionero en introducir el tema de los derechos humanos y no solamente introducirlo en cátedra sino en formar institución, como fue la Academia Mexicana de Derechos Humanos”* (ERT-NGCh). El proyecto de la AMDH responde a la intención de *“abrirle un espacio (político) a los derechos humanos y validarlo como algo... como una temática de primera importancia para el país”* (ERT-MAU). En tal orden de ideas se puede hablar de Stavenhagen como un precursor de los derechos humanos en México (cfr. ERT-MAG).

*“Fundé la Academia Mexicana de Derechos Humanos hace... más de 25 años y sí, ha tenido un impacto: ahora en este país todo mundo habla de derechos humanos. Cambió el lenguaje político, hay mucha gente dedicada a los derechos humanos, ¿no?, etc., pero no se puede decir que realmente se hayan logrado grandes avances en el respeto a los derechos humanos y a las personas que más necesitan ese respeto y ese reconocimiento, ¿no?, porque siguen quejándose de las mismas violaciones, de las mismas injusticias” (RS-EBS3).*

La pertinencia socio-política de la AMDH tiene también un efecto expansivo. En la medida en que el trabajo de la Academia va posicionando el campo de los derechos humanos en la agenda nacional mexicana, surgen también otras asociaciones civiles dedicadas a su defensa y promoción que actúan progresivamente en la estabilización del tema en el debate público (ERT-MAU12). Dicho proceso se favorece por el ofrecimiento de cierta plataforma conceptual y jurídica útil al desarrollo y crecimiento de otras organizaciones en dicho espacio político.

Una de las resonancias más expresivas de tal dinamismo es poder considerar a la AMDH como el germen de la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Gobierno Federal, tal lo recuerda uno de sus testigos: *“A partir de la Academia se comenzaron a crear otras instituciones sobre derechos humanos y en particular la Comisión Nacional de Derechos Humanos (...). Los programas y los proyectos estructurados en la Academia después formaron la base para la Comisión Nacional” (ERT-LAS).*

Los alcances socio-políticos que llegó a tener la Academia se apoyaron en la originalidad de su diseño programático y de su sistema operativo interno que, paulatinamente, contribuyó al cumplimiento de sus finalidades.

Un primer elemento a señalar al respecto es que la AMDH se estructuró sobre una visión amplia de horizontes a partir de una estrategia interdisciplinaria que permitió abrir el campo restringido hasta entonces al terreno de los juristas. En efecto, en los inicios de la década de los 80, la referencia a los derechos humanos se hallaba



circunscrita al análisis, estudio y elaboración de textos; a los mecanismos de defensa a partir de la legislación dada; en suma, al marco de una técnica jurídica general (ERT-NGCh)<sup>170</sup>.

Con la visión global de los derechos humanos afianzada desde el paso por la UNESCO y atendiendo las voces que en la sociedad mexicana planteaban su necesidad, Stavenhagen, junto a Mariclaire Acosta<sup>171</sup>, convoca a un grupo de intelectuales, juristas, políticos y activistas para alimentar el naciente proyecto de la Academia (ERT-TC/LAS)<sup>172</sup>. De esta manera, en marzo de 1984 se llevó a cabo la asamblea fundacional que expresaba en su misma conformación un ejercicio de pluralidad política y de interacción de distintos sectores sociales, no solamente dirigido a las personalidades académicas (ERT-NH).

Este acercamiento a los derechos humanos desde una posición interdisciplinaria y abierta, se recoge en la narración biográfica de su fundador: *“Para nosotros la problemática de los derechos humanos era fundamentalmente una problemática social, política y cultural más que jurídica, pero no podíamos prescindir del aporte de los juristas, por eso cuando formé la Academia invité a los juristas y por eso la importancia de la idea de que hay que ser interdisciplinarios”* (RS-EBS2).

---

<sup>170</sup> El mismo Stavenhagen plantea que aún en el ámbito jurídico no existía una difusión académica o un mecanismo explícito de formación respaldado desde la educación superior: *“No había en todo el sistema universitario de México, estoy hablando de los primeros años de la década de los 80, un solo diplomado en derechos humanos, no había en las facultades de Derecho una sola materia que se llamase “Derechos Humanos”* (RS-EBS2).

<sup>171</sup> La activista Mariclaire Acosta Urquidi acompañó como cofundadora las etapas de surgimiento y primeros años de la AMDH. El punto de contacto con Rodolfo Stavenhagen para este proyecto no ocurre desde el abordaje académico sino en la necesidad de nuevos espacios sociales, de formación y participación, ante la interpelante realidad social mexicana. De hecho, para 1983, Acosta ya trabajaba en torno a refugiados y crímenes de lesa humanidad, manteniendo conexiones con el tema desde la realidad vivida cotidianamente más que desde la formulación intelectual aislada. Sus primeros acercamientos a los derechos humanos en México van de la mano con las tareas de Amnistía internacional.

<sup>172</sup> Acosta menciona que el trabajo de convocatoria se realizó a partir de las contribuciones de distintos actores en el campo de interés: *“Lo que usamos como criterio fue toda la gente que alguna vez hubiera hecho algo a favor de los derechos humanos”* (ERT-MAU).

Con la apertura a otras áreas del saber, se posibilita desde la Academia un mutuo enriquecimiento entre el campo jurídico-legal y el campo de las ciencias sociales que asume los derechos humanos desde una perspectiva socio-cultural y política. Así, la idea de apertura implica dinamizar la interlocución con los distintos actores que también deben tomar parte en el debate y efectución de los derechos humanos. Al sacar el tema del debate estrictamente académico o jurídico, un aporte central de la AMDH es la fusión explícita de la actividad intelectual y política con los *sujetos de la acción afirmativa*.

Esto se aprecia en el desarrollo de los principales programas de la Academia y en la constitución de las líneas temáticas que se fueron organizando con el paso del tiempo, a saber: *“derechos humanos y pueblos indígenas, derechos humanos y cultura, derechos humanos y derechos de la naturaleza, derechos humanos y género, derechos humanos y represión política”* (ERT-MAU); sin olvidar que una de las líneas de base que aportó un dinamismo singular a la etapa inicial fue la relacionada con los derechos humanos de los pueblos indígenas de México y América Latina.

En el marco de lograr la *“formación de un público concientizado”* (RS-EBS2), una de las actividades iniciales *“fue el primer curso interdisciplinario en materia de derechos humanos que organizó la Academia Mexicana de Derechos Humanos para adultos, para académicos, para gente de los medios, para gente de las ONG’s, etc.”* curso que, como apunta Stavenhagen, *“se ha dado anualmente, ininterrumpidamente, durante 25 años”* (RS-EBS2).

La puesta en marcha del proyecto se fue viabilizando gracias a los apoyos conseguidos entre instituciones amigas y otros patrocinadores. Por citar sólo un par de ellos, se debe decir que la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de Jorge Carpizo y de Federico Reyes Heróles, rector y responsable de la coordinación de humanidades, respectivamente, formalizó un convenio de cooperación que incluía, entre otras cosas, la concesión de una oficina técnica y la creación de la revista *“Voices of Mexico”* de divulgación internacional. La

Fundación Ford, por su parte, aportó un considerable apoyo económico tanto para el desarrollo del curso de derechos humanos como para un centro de documentación y un programa de refugiados.

También se creó un programa de becas para activistas con el propósito de validar sus experiencias, acercarse a la realidad mexicana y alimentar el referido centro de documentación: *“Entonces ahí fue muy bonito porque fue un acercamiento con gente que venía de la militancia de izquierda, de ultra-izquierda, que había sido preso político, que había estado... gente que había sobrevivido a atentados y que estaban dispuestos a compartir esa memoria y a hablar... No sé si finalmente se logró que todo mundo terminara sus trabajos, no me acuerdo siquiera si lo logramos publicar, pero por lo menos se abrió ese espacio, se le dio curso... no me acuerdo, porque yo no ejecutaba el programa directamente...”* (ERT-MAU).

En cuanto al desarrollo específico del curso anual de derechos humanos para América Latina, es importante mencionar, además, el carácter de inter-institucionalidad que Stavenhagen impulsó desde el respaldo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica, y de El Colegio de México (ERT-TC/EA). Todo este capital de recursos permitió una acción divulgativa de alto nivel y el compromiso con la consecución de los propósitos institucionales, en especial, aquellos referidos a la generación de escenarios educativos amplios al interior de la sociedad. La voz testimonial lo ilustra con certeza: *“Uno de los principales objetivos de la Academia era la formación de la gente en derechos humanos. Porque no se sabía nada de los derechos humanos, no se conocía nada de los tratados internacionales, nada, entonces la Academia fue una de las primeras instituciones que empezó a dar cursos y hasta la fecha”* (ERT-EA).

De este modo, el proyecto de la AMDH respalda la idea de *“educar a la gente para defender sus derechos”* (ERT-SNS) destacando su carácter fundamentalmente educativo (ERT-SNS). Los derechos humanos pasan, entonces, a ser más explícitos como contenidos de formación social y como motivadores de praxis en

múltiples escenarios de activistas, movimientos populares y asociaciones civiles en general. Aquí se aprecia un perfil del fundador que puede repasarse desde la experiencia de sus testigos: *“Yo siento que Rodolfo pasa a ser más explícitamente pedagogo y educador, sin perder nunca lo sociológico –venía de derechos humanos–, pero explícitamente, los términos, el lenguaje... los derechos humanos son más explícitos, igual se podría decir siempre fue un conciliador y propuso diálogos” (ERT-MAG).*

En suma, teniendo en cuenta que el movimiento de derechos humanos en México comienza por la solidaridad con los pueblos de América Central, esto es, el apoyo a exiliados, refugiados y perseguidos en general de las guerras civiles centroamericanas (ERT-MAU), la propuesta de Stavenhagen en la AMDH, en sintonía con las realidades de su tiempo, surge como un esfuerzo civil y plural en el tema capaz de roturar sendas hacia la generación de nuevos ordenamientos éticos y políticos en la sociedad. Según se encuentra en el corpus testimonial, la AMDH ofrece un impulso pionero en torno a la potencialidad civil de los derechos humanos:

*“Creo que la Academia hace que los que ya traían la inquietud la potencien, hay una exponencial subida del tema y un fortalecimiento de aquellos que individualmente lo traían. Y creo que se dio también que los que no lo traían pero que fueron invitados precisamente por su potencialidad, a partir de ahí suben en su valoración del tema de derechos humanos y la Academia sí significa un lanzamiento, proyección, redimensionamiento, relevancia de todo el tema ‘concepción civil’, implicaciones desde sociedad frente a Estados y constitución de los derechos humanos” (ERT-MAG).*

Esta manera de conectar las situaciones de la historia que comprometen el sentido ético de la condición humana con la generación de proyectos civiles tendientes a su preservación y desarrollo, abarca un componente educativo que le resulta esencial y que se resume en el desafío de la “formación de un público

concientizado”. Stavenhagen identifica sus contribuciones al respecto percibiendo las notas inconclusas de la tarea que, a su vez, le confieren vigencia:

*“Haber podido contribuir a modificar la cultura política de este país, en eso considero que yo contribuí, no fui el único, pero actué en un momento oportuno, con la gente oportuna, con una idea que estaba esperando que alguien la realizara, y se hizo. Y eso fue importante. Creo que eso fue importante para el país, aunque no esté funcionando, sigue habiendo muchas violaciones de los derechos humanos, pero hay una creciente conciencia, eso no la había, no la había, ahora la gente es consciente” (RS-EBS1).*

### **6.1.2. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2001-2008)**

En términos generales, las participaciones de Rodolfo Stavenhagen en la Organización de las Naciones Unidas expresan uno de los componentes centrales que caracterizan su acción divulgativa, a saber, el afianzamiento de la internacionalización de su experiencia como intelectual público en el área de los derechos humanos.

Los vínculos de Stavenhagen con la ONU se han sostenido durante varios años, en distintas etapas y modos de participación. Uno de ellos, por ejemplo, a principios de los años 70, se centra en uno de sus institutos de investigación, el de desarrollo social, en Ginebra. Uno de los testigos que conoce la dinámica de este centro apunta: *“Es un instituto que estudia la problemática social, es autónomo y está dentro de Naciones Unidas y desde aquel entonces él ya estaba involucrado en un proyecto que se llamaba “Progreso real a nivel local” (...). Él estaba apoyando pensamiento sobre progreso que vale la pena a nivel local, cómo se mide cómo ocurre este tipo de cosas, que va muy en la misma línea que este proyecto anterior sobre la problemática rural” (ERT-CH).*

Otra participación más, que ya fue referida en el Momento 1 de este capítulo, es la contribución a la línea de proyectos educativos al tomar parte en el Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas, con sede en Tokio: *“Stavenhagen participó*

*en su Consejo, en los programas de investigación, él participaba mucho en asesorar al rector para ver cuáles eran los programas que se podían desarrollar allá, que fueran importantes para América Latina; a quiénes se podía invitar de América Latina para que fueran a Naciones Unidas a participar y a crear ciertas investigaciones... Eso ayudó mucho a Rodolfo a esa proyección de seguir internacionalmente” (ERT-EA).*

No obstante, aunque se tiene noticia de las múltiples contribuciones y servicios de Rodolfo Stavenhagen a la ONU, para el interés de este estudio nos centramos principalmente en su última vinculación formal dada la representatividad aglutinante que ella tuvo no sólo en su itinerario biográfico sino en el panorama socio-político de sus áreas de competencia. Rodolfo Stavenhagen fue el primer Relator Especial para los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas desde el inicio del periodo en 2001 hasta la prolongación del mismo en 2008.

Sin lugar a dudas, la experiencia de la Relatoría es una síntesis de los trabajos y las preocupaciones sostenidos por el autor a lo largo de los años. Es un coronamiento del camino empezado y una posibilidad de seguir impulsando nuevas propuestas desde la madurez de las convicciones. El registro biográfico al respecto es determinante:

*“La Relatoría con Naciones Unidas fue para mí importantísima, ahora en los últimos años, en la década del 2000 (2001-2008) porque fue una especie de coronación -si se quiere-, de haber podido hacer eso después de tantos años de ocuparme de cosas muy vinculadas. Por eso lo tomé con un gran entusiasmo y con un gran sentido de compromiso con los pueblos indígenas pero también con el sistema internacional de Naciones Unidas (...). Entonces para mí fue un reto poder colaborar y darle un sentido y una orientación a esa Relatoría, que era la primera de su género, no existía antes, entonces yo inauguré la relatoría sobre derechos indígenas en la ONU y le quise dar una cierta orientación, creo que se la*

*di, en el marco del sistema internacional. Para mí fue realmente muy satisfactorio” (RS-EBS5).*

El registro testimonial también apoya esta concepción de la Relatoría como síntesis de la trayectoria stavenhaniana: *“En mi opinión, él logra una síntesis muy buena en esta tarea, de todos sus mundos, de todas sus etapas, de todas sus capacidades: sociólogo, paz, derechos indígenas... con todo su campo de relaciones internacionales, su sensibilidad diplomática, su trato humano para conciliar, para proponer, en fin, todas sus virtudes de alguna manera convergen, hacen clímax en este nombramiento que le da la ONU” (ERT-MAG).*

Para entender mejor los hilos que tejen esta trayectoria y la densidad de convergencias en torno a la Relatoría, es preciso ofrecer una mirada, al menos panorámica, de los anudamientos de Stavenhagen con la cuestión indígena para tratar de mostrar un horizonte de antecedentes de la experiencia de la ONU, es decir, el preámbulo de contenido y de contexto que permite entender mejor la relevancia sustantiva de su papel fundacional en la Relatoría como aglutinante de una historia de preocupaciones socio-éticas en torno a la alteridad.

Dicho a grandes rasgos, la conexión del autor con los temas indígenas, desde el punto de vista de la generación de praxis y pensamiento creativo, alberga dos etapas capitales: la etapa de la antropología crítica y los estudios de clase, por una parte; y, la etapa propiamente dicha de fundamentación y promoción de los derechos humanos.

La primera de ellas, que abarca las décadas 60-70, hunde sus raíces en el interés por los estudios agrarios a partir de las herramientas teóricas del marxismo. Sin perder de vista las implicaciones del compromiso social de ahí derivadas, Stavenhagen aborda la cuestión campesina e indígena desde una perspectiva marxista que supone una progresiva reorientación en el marco de la antropología mexicana (ERT-BB11). El acercamiento al problema indígena desde este enfoque asume la discusión sobre la clase social, el posicionamiento socio-cultural emergente y el decisivo debate sobre colonialismo interno. Estos asuntos que

atraviesan la literatura sociológica de la época encuentran eco en uno de sus trabajos más representativos, “Las siete tesis equivocadas sobre América Latina”, que manifiestan los intentos de articulación del esquema de la dependencia donde *“la sociedad indígena era una permanencia colonial del pasado en la Nación independiente”* (ERT-NGCh).

El posicionamiento stavenhaniano dentro de la teoría de la formación social a través de categorías marxistas para explicar la sociedad mexicana y latinoamericana, da cuenta de la gestión creativa de los fenómenos investigados con relación a la marginalidad cuyo antecedente inmediato es el estudio de “Las clases sociales en las sociedades agrarias”, presentado en 1964 como tesis de doctorado.

Es en este panorama donde la irrupción del ensayo de “Las siete tesis”, publicado en 1965, se convierte en un texto clásico para los estudios dependentistas de América Latina por sus alcances en las estructuras campesinas más golpeadas del continente (cfr. ERT-NJR) y sus impactos futuros en las más variadas formulaciones en torno a los derechos humanos de los pueblos indígenas como sujetos de derecho y de acción afirmativa (cfr. ERT-DIG).

El célebre ensayo deja ver las preocupaciones por la vulnerabilidad de la población indígena frente al amplio sistema de dominación de los potentados reproducido en el plano local a modo de colonialismo interno (cfr. RT-A-04). En tal dinámica de dominaciones, el autor analiza cómo los sectores rurales de la sociedad se hallaban al margen de los mecanismos de desarrollo consumidos cada vez más en la pobreza y la marginación para el aprovechamiento de una clase dominante.

Para ese entonces, exponer el maridaje entre la burguesía nacional y la oligarquía latifundista (terratiente) era cuestionar el curso de las alianzas, tácitas o explícitas, hechas desde el poder sectario para consolidar la dominación de los



grupos más débiles. Ante tal realidad, el autor ve que los movimientos populares constituyen una alternativa de protección de estos sectores, tal como se advirtió en la desaparición de la aristocracia latifundista en América Latina en los años 60.

Pero, yendo más allá, las poblaciones indígenas que aparecen sometidas en esta cadena de dominaciones, no sólo enfrentan el problema de la agonía social y económica sino, además, el problema del exterminio cultural. Combatir en “Las siete tesis” el llamado “mestizaje cultural” significa afirmar que la preservación de las culturas indígenas no puede confundirse con los intereses asimilacionistas de una clase dominante local, trátase de ‘*mestizos*’ o de cualquier otro sector social. Estos planteamientos contra la explotación indígena en todos los órdenes, desentrañando los hilos falaces de su “integración” y “desarrollo”, será un compromiso activo de Rodolfo Stavenhagen a lo largo de su trayectoria.

En efecto, desde tempranas horas de su actividad intelectual, Stavenhagen proveyó un sistema argumentativo pertinente para la defensa de sectores socialmente marginales con especial predilección por el ámbito de las culturas indígenas. En tal sentido, uno de sus allegados académicos ofrece su testimonio: *“Esa época es central en el desarrollo intelectual de Stavenhagen, o sea la adscripción que él hace al paradigma marxista, visto desde México, visto desde la problemática nacional, es decir, cómo... bueno, uno tiene una sociedad penetrada por lo étnico, penetrada por estructuras agrarias muy capitalistas pero también estructuras agrarias muy tradicionales, la complejidad que se da en este país obliga a hacer una teoría diferente” (ERT-FZ).*

En una gran variedad de textos y materiales publicados en años posteriores, Stavenhagen ha mantenido un lugar especial para las distintas problemáticas relacionadas con la situación de los pueblos indígenas. Encontramos, por citar un solo ejemplo, los análisis de una colección de textos breves de los años 70 donde se recoge con claridad, agudeza y pasión el sentido de estas preocupaciones (RT-L-08). Una doble constatación sirve de punto de partida articulador para el

desarrollo del tema. Por un lado, los pueblos indígenas poseen sus rasgos distintivos como pueblo: sus modos de organización, sus expresiones culturales y sus propias maneras de entender el mundo. De otra parte, como el gran contrapeso de su inherente riqueza, los pueblos indígenas viven en situación de marginación, explotación y olvido. Una dominación que se alienta desde los individuos de las ciudades:

*“Generalmente son campesinos, viven pobres y explotados en sus ‘regiones de refugio’. A lo largo de los años la población mestiza ha logrado quitarles sus tierras y sus bosques, les paga salarios de hambre, les roba en las actividades comerciales, los desprecia y los discrimina en lo social y lo político. En nuestro México rural, los grupos indígenas son como pueblos colonizados. Los colonizadores somos nosotros, los habitantes de las ciudades, los alfabetizados, los mestizos, los privilegiados que nos admiramos del sentido artístico y de la artesanía de los indios, de sus colores y sus formas, y que nos aprovechamos de su miseria. Colonialismo interno” (RT-L-08/201).*

La discriminación del indígena se realiza, entonces, desde una posición dominante cuyas hondas raíces históricas continúan repercutiendo en las mentalidades segregacionistas: *“La población mestiza, la que forma parte de la cultura llamada nacional (es decir, que habla español, que participa en la ‘civilización occidental’), por lo general desprecia y discrimina a los indígenas, en ocasiones con tonos racistas. Y es que cuatro siglos de herencia colonial son difíciles de olvidar” (RT-L-08/201).*

Son estas bases de análisis las que sirven de plataforma para el avance de una nueva etapa centrada más específicamente en el tema de los derechos humanos que parte de la pregunta central de la antropología mexicana en torno a la relación entre los pueblos indígenas y el Estado-Nación (cfr. ERT-BB).

En el contexto histórico del cardenismo (1934-1940), inscrito en la estela ideológica de la Revolución de 1910, la cuestión indígena se presenta como un asunto de educación y de cultura más que como un problema ligado a la

seguridad nacional. De ahí que las primeras políticas alberguen ideas integracionistas que, además, coinciden con el inicio del desarrollismo y la industrialización. En tal escenario se centra la tensión entre la búsqueda gubernamental de integrar al indio en el nuevo sistema productivo nacional y el movimiento crítico de Stavenhagen y sus pares de la ENAH quienes *“forman un grupo muy sólido para la defensa de los derechos culturales: ser moderno y seguir siendo indio, que lo indio no quiere decir forzosamente atrasado o retrasado mental, menor de edad, etc. etc., sino que es un ser humano que se desarrolla, como cualquier otro, con sus especificidades culturales y con sus formas de vida”* (ERT-JCM).

La crítica de Stavenhagen a la política indigenista junto a sus colegas de generación es, sin lugar a dudas, un antecedente importante en la lucha por los derechos de los pueblos originarios por cuanto comprende a los indígenas como un sector fundamental para la constitución del Estado democrático en México pero vigila que el estatus político diferenciado y la revolucionaria inclusión del indio no se convierta en un criterio reformado de racismo (cfr. ERT-JCM).

De este modo, el autor va consolidando los aportes del indigenismo crítico al combinar los derechos humanos con la antropología desde una vertiente mexicana que analiza la dinámica de clases y de conformación social desde el referente teórico marxista y las experiencias de campo vividas con los pueblos indígenas: *“Lo interesante de Rodolfo es que supo combinar la cuestión que siempre habían defendido los antropólogos sobre los derechos culturales, los derechos a ser indio, no ser explotado y ser moderno, con los derechos humanos. Él lo ve como una alternativa muy aceptable para combinar la antropología con derechos humanos y lo logra de manera muy exitosa”* (ERT-JCM).

En tal cuerpo de formulaciones, la oposición argumentativa a los distintos modos de desconocimiento de los grupos indígenas tendrá una especial batalla en el interés homogeneizador impuesto por el proceso de implantación de las culturas nacionales. Según Stavenhagen, se ha mantenido *“un gran equívoco histórico que*

*consiste en considerar que la constitución de las culturas nacionales en los países latinoamericanos (tarea que éstos emprendieron conscientemente después de la Independencia) requiere de un proceso de integración nacional y de homogeneización de valores culturales y pautas de comportamiento que significa la subordinación, si no es que la desaparición, de los grupos indígenas como tales (...). Mucho más insidioso, pero no menos destructivo en sus efectos que el genocidio abierto, es el etnocidio de los indios, el paulatino proceso de destrucción de las culturas indígenas mediante su asimilación forzada a las pautas y los modelos de la sociedad dominante” (RT-L-08/208).*

Así, pues, la antropología crítica mexicana afronta la contradicción que subyace a las políticas indigenistas las cuales conducen, en últimas, a la mera preservación del patrimonio simbólico de los pueblos indígenas sin confrontar el curso de la civilización dominante que apabulla la existencia efectiva de las etnias, la conservación de sus autoctonías y la promoción de sus patrones culturales originarios. En tal sentido, Stavenhagen plantea que *“las nacionalidades actuales del continente americano se han formado sobre montones de calaveras de los pueblos nativos, los cuales, una vez liquidados, son enaltecidos en la literatura, el folclor y los museos” (RT-L-08/216).*

En este plano se comprende la preservación del patrimonio cultural indígena el cual exige la protección de su especificidad como pueblo étnico único para contribuir desde ahí a la construcción de una “auténtica cultura nacional” y al “florecimiento espiritual mexicano” (RT-L-08/225). En la consolidación de estos postulados, la educación ocupa un papel central por cuanto alimenta una cosmovisión que considera la pluralidad bien como potencial cultural o como obstáculo al desarrollo (RT-L-08).

Finalmente, otra experiencia importante que hace parte de esta trayectoria stavenhaniana ligada a la cuestión indígena, es el favorecimiento de un marco declarativo para los pueblos originarios que les permita no ser actores clandestinos o subyugados dentro de los sistemas políticos fundados en la

democracia moderna. En 1986, Stavenhagen fue Presidente-Relator de la reunión de expertos sobre la revisión del Convenio 107 (posterior 169 de 1987) sobre poblaciones indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo. Desde ahí, tuvo un papel decisivo en el proceso de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, promulgada finalmente en el año 2007. Su aporte en el sistema legal ha sido *“favorecer la liberación de los pueblos y que tengan un marco legal, o sea, no están actuando en la clandestinidad ni en la ilegalidad”* (ERT-NGCh).

Dentro de sus participaciones en el plano público relacionadas con los derechos de los pueblos indígenas, Stavenhagen también presidió la Comisión de Seguimiento y Verificación, en el marco de las negociaciones entre los zapatistas y el gobierno federal, a finales de 1996. De hecho, fue el primer presidente de la Comisión de Seguimiento y Verificación de los Acuerdos de San Andrés (COSEVER). Conviene tener en cuenta que, según uno de los testigos ligados al proceso, todo el movimiento indigenista auspiciado e impulsado por Rodolfo Stavenhagen y sus colegas de generación desde los años 70, halla un culmen histórico en el movimiento zapatista de 1994 al afirmar el carácter pluriétnico del país: *“México es de muchos colores, de muchos rostros y la Nación tiene que reconocerse en esos rostros y en esos colores diferentes”* (ERT-NH).

Tanto las contribuciones en torno a la Declaración de la ONU de 2007 como los distintos aportes en los movimientos sociales sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas<sup>173</sup>, permiten apreciar el doble proceso de recuperación de la voz de los sujetos y la disposición al interior de los organismos internacionales para la acogida y el desarrollo del tema, esto es, para su formalización a través de

---

<sup>173</sup> Desde las etapas finales del proceso zapatista, Stavenhagen hará parte del grupo “Paz con Democracia”, el cual, según describe su gestor, *“es como un grupo civil, sin personalidad jurídica, es más bien como un referente moral que hacemos presencia pública: documentos, orientaciones, posiciones, convocatorias, presencia en eventos sociales, civiles, frentes, etc., haciendo valer siempre el tema derechos indígenas, paz, diálogo, que vinculado a los otros temas de la agenda nacional hay un compromiso de origen en todos los significados del conflicto chiapaneco, pero ligado a los otros temas nacionales”* (ERT-MAG).

instancias consistentes que favorezcan implicaciones efectivas en las condiciones de vida de dichos pueblos. La perseverancia y veeduría en el cumplimiento de compromisos es un eje sustancial que Stavenhagen ha sabido emprender en los procesos de acompañamiento y consolidación de los derechos indígenas, más allá de visos formales o mediáticos. Se trata de una exigencia de verdad llevada a cabo por la justicia y la reparación real (cfr. ERT-MAG).

Con lo expuesto sucintamente hasta aquí, se puede apreciar cómo Stavenhagen tiene una gran parte de su trayectoria de vida vinculada con la historia de los derechos humanos de los pueblos indígenas que, según hemos dicho, converge en su participación como Relator en la ONU. Sin duda, hay una suerte de etapas que reflejan el contexto vivido y el avance progresivo del pensamiento y la praxis stavenhaniana: *“Va hablando de indígenas, va hablando de paz, va hablando de derechos humanos, en fin, hay una ruta donde se van acumulando temas y sujetos y por lo tanto hay una maduración discursiva que refleja las etapas tanto del contexto como la suya personal”* (ERT-MAG).

No en vano, la experiencia de la Relatoría aparece como un coronamiento de los desafíos emprendidos desde años atrás, los cuales se pueden condensar en el desarrollo de una compleja actividad divulgativa internacional que comprende el trabajo con los gobiernos y la dinamización de los pueblos indígenas alrededor del mundo mediante el encuentro efectivo, el favorecimiento de mecanismos de expresión y el impulso de visibilidades sociales.

En primer lugar, dicho de modo general, dentro de la expresión del compromiso histórico de Rodolfo Stavenhagen por la situación de los pueblos originarios y de otros sectores vulnerables, es importante destacar – siguiendo el aporte testimonial – *“el hecho de haber trabajado en las instancias internacionales para conseguir las bases jurídicas del reconocimiento de la existencia de los grupos indígenas, de la multiculturalidad y, sobre todo, de la defensa de los derechos humanos para ellos; el reconocimiento efectivo de sus ciudadanía específicas”* (ERT-MOB).

De este modo, la obra del intelectual público internacionalista ratifica los postulados centrales de la antropología crítica mexicana: *“Cuando me ofrecieron – porque realmente me lo ofrecieron – candidatearme para ser Relator de Naciones Unidas (...) dije: “ésta es la gran oportunidad de poder hacer algo a nivel internacional en la línea de lo que he venido trabajando” (RS-EBS5).* Con su trabajo en la Relatoría ha llevado al escenario internacional la causa de los indígenas y los grupos autóctonos como un proyecto vivo de humanización al servicio de la diversidad cultural. Es el mismo motivo sostenido de sus preocupaciones y luchas a lo largo de los años por la situación del *otro* distinto en su sustrato étnico-cultural, pero no por ello distante, de la plena participación en los sistemas políticos contemporáneos y en los ámbitos que constituyen el ejercicio activo de la democracia.

La importancia de este aporte se deja ver, una vez más, en el registro testimonial:

*“Yo diría que su aportación principal es lanzar la imagen de esta antropología mexicana, que es profundamente humanista (que surge cuando él estudia antropología), a nivel internacional. Yo creo que sí ha influido en todo el mundo porque en todo el mundo la figura de los indios ha cambiado notablemente en las últimas épocas, ha mitigado el racismo, se ve el problema de otra manera, ya no sólo en México sino en América Latina y en todos lados; ya hay países que tienen derechos culturales (...), ha habido avances. Y Rodolfo yo creo que ha influido bastante en esto desde los ámbitos en los que se mueve” (ERT-JCM).*

En la medida en que se promueve una nueva comprensión del problema indígena a nivel mundial, se crea la estructura y se trazan las pautas para el destino de la naciente Relatoría confiriendo una función central a la relación con los gobiernos de los países por vía diplomática; es decir, no sólo se impulsa la cuestión indígena en el nivel de las agencias internacionales sino que se logra comprometer a los Estados, tras ser invitado por ellos, a partir del contenido de sus informes como Relator (cfr. ERT-NJR).

De ahí que un elemento del compromiso por la causa indígena sea la capacidad de intervención en los estamentos políticos y jurídicos. Stavenhagen reconoce que el soporte institucional del Estado y la formulación legal son mecanismos con los cuales se respalda la tarea de restablecimiento social de los pueblos originarios en consonancia con los proyectos orientados a la formación de dirigentes, los trabajos por la formulación jurídica del derecho indígena o los informes sobre situaciones concretas de violaciones a los derechos humanos a lo largo de sus innumerables participaciones en peritazgos o comisiones especializadas de observación, tanto nacionales como extranjeras.

Una resonancia particular de este proceso, para el caso mexicano, tiene que ver con los aportes a la comprensión de un Estado plural capaz de afrontar y superar gradualmente los trazos nacionalistas y las políticas que invalidan el reconocimiento pleno de los sectores indígenas: *“El gran aporte de Rodolfo Stavenhagen fue haber logrado que se abriera como tema de discusión las culturas indígenas y el pluralismo social en México frente a un Estado que era monolítico y una política indigenista que era también monolítica (...), hacia una concepción más plural del Estado mexicano”* (ERT-LAS).

Ahora bien, dentro del panorama que rotura sendas para que los pueblos indígenas tengan una instancia en Naciones Unidas y puedan ser escuchados (ERT-NH), también debe resaltarse la naturaleza del encuentro efectivo con los sujetos, cultivada desde los primeros trabajos de campo. Es interesante advertir que en el desarrollo de la misión como Relator, los contenidos centrales en torno a la situación de los indígenas son aprehendidos *in situ* brindando una enorme potencialidad a la estructura de los informes y un soporte claro para abordar el diálogo con los Estados.

Siendo Relator, Stavenhagen logró encontrarse experiencialmente con la realidad de distintos pueblos indígenas y tribales alrededor del mundo descubriendo una historia común de dominación y de conquista en medio del desconocimiento de los grupos dominantes y/o mayoritarios (RS-EBS5). De igual manera, pudo detectar



que, a pesar de esas tensiones históricas, existe un impulso comunal que se resiste a la extinción de las culturas: *“Una de las cosas que más me han impresionado de mis conversaciones con los pueblos indígenas es su capacidad de aguante. Su capacidad de resistencia y de sobrevivencia como pueblos, contra viento y marea” (RS-EBS5).*

En este marco del encuentro, la Relatoría de Stavenhagen también contribuyó al impulso dado desde Naciones Unidas a la relación entre los pueblos indígenas, hecho que entraña una novedad no sólo al lograr acercamientos físicos remotos sino diálogos culturales diversos que empatan en expectativas comunes y en posibilidades compartidas de acción:

*“Una de las cosas que yo he visto en estos años es cómo ha aumentado la intercomunicación entre los pueblos indígenas gracias a Naciones Unidas y a muchas ONG’s que trabajan a nivel internacional y han facilitado que los de Filipinas se reúnan con los del Perú, que los esquimales del ártico se reúnan con los mapuches del sur de Chile... Todavía hace un par de décadas o tres décadas se ignoraban unos a otros totalmente y hoy, con las facilidades que tenemos por la tecnología, el internet, el mundo moderno, pues hay una creciente intercomunicación e incluso la formulación de agendas comunes, de luchas comunes, en fin...” (RS-EBS5).*

En conclusión, hablar del compromiso histórico de Rodolfo Stavenhagen como Relator en la Organización de las Naciones Unidas significa referir una de sus contribuciones más distintivas en el campo de los derechos indígenas no sólo de México, sino de América Latina y del mundo.

El aporte fundamental de Rodolfo Stavenhagen en este terreno es haber ofrecido la fundamentación de los derechos culturales como derechos humanos y, particularmente, como derechos de los pueblos indígenas (cfr. ERT-MAU/DIG/JBC/JCM). La Relatoría, y toda la historia que en ella desemboca, es el marco constitutivo de esta contribución esencial que deja ver la singular capacidad de interacción con los fenómenos donde se pone en juego la integridad de los

grupos social y/o culturalmente vulnerables. Aquí subyace una manera de comprender los derechos humanos que consolida la acción afirmativa por los sujetos en la búsqueda de un nuevo ordenamiento jurídico, político y social.

En este marco de apreciación de las realidades humanas, Stavenhagen ha entendido el encuentro con el indígena más allá de un simple motivo para la formulación discursiva, la tarea burocrática o la preparación de proyectos sin asidero en los contextos específicos; por el contrario, *“comparte codo a codo una lucha por un mundo diferente, por la construcción de un mundo que sea más justo para los indígenas” (ERT-MOB).*

En este orden de ideas, la fundamentación de los derechos humanos de los pueblos indígenas se origina, pues, como una derivación particular de la plataforma general de los derechos humanos, resultante, a su vez, de la combinación de procesos de formalización con el acompañamiento a la lucha social de los derechos.

En el contexto de los alcances efectivos de estas formulaciones, durante los últimos años los indígenas han ido logrando un nuevo posicionamiento en la sociedad donde han influido los pertinaces trabajos de Rodolfo Stavenhagen y su generación (cfr. ERT-TC/EA/MEV). Un efecto claro de estas luchas que desembocan en la Relatoría de la ONU, ha sido el ejercicio público de su palabra y la visibilización de los colectivos en el ámbito internacional donde ciertos *“sectores sociales ocupan espacios que antes no tenían” (ERT-TC)<sup>174</sup>.*

En términos generales, la trayectoria stavenhaniana ligada a la cuestión indígena deja ver el hilo conductor de sus convicciones contra toda modalidad de disolución o confinamiento a la marginalidad:

---

<sup>174</sup> El reconocimiento de los impactos de Stavenhagen en la cuestión indígena, se recogen en la apreciación de un testigo igualmente vinculado a la actividad social de los derechos humanos: *“¿Quién ha puesto en el mapa, por lo menos de México, yo me atrevería a decir de la región y ahora del mundo, con esa contundencia intelectual y moral, la problemática de los pueblos indígenas? ¡Rodolfo!” (ERT-MAU).*

*“El problema central y el asunto de fondo es... la conciencia por detener el exterminio y la desaparición de poblaciones originarias. Creo que ese es su mayor esfuerzo, su mayor entendimiento: ¡No puede permitirse que haya una extinción y desaparición de las poblaciones originarias! (...). Que no haya una desaparición, extinción. Una reducción de la injusticia, de la violencia, mejorar las condiciones de vida, que participen en el desarrollo político nacional en sus propios términos, preocupaciones que van relacionadas con un reconocimiento a las sociedades indígenas no de una manera paternal, no de inferioridad colonial sino en términos de sociedades completas, con potencialidad pero... trastocadas por sistemas de dominación” (ERT-NGCh).*

Por eso, visto en su conjunto, al establecer las conexiones entre trayectoria personal y trayectoria profesional que marcan el ejercicio de la Relatoría en la ONU, se entiende con más claridad la relevancia que esta experiencia tuvo para el autor, como él mismo lo identifica: *“Lo más satisfactorio que yo he podido hacer en más de 30 años que tengo vinculado con algún organismo internacional u otro, pues es lo que he hecho para el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en estos últimos años” (RS-EBS4)*. El trabajo de Relator se convierte, ciertamente, en un plano de realizaciones de un propósito de vida que aglutina en un mismo movimiento su itinerario personal (desarraigo biográfico de origen), sus convicciones éticas (opción por el *otro* marginal) y sus elecciones profesionales (servicio continuado a la diversidad).

### **6.1.3. UNESCO (1979-1982; 1993-1995)**

La relación de Stavenhagen con instituciones vinculadas a la gestión de los derechos humanos ofrece otra etapa representativa en la Organización de Naciones Unidas para la *Educación*, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) donde se pueden identificar, al menos, dos periodos de vínculo formal y representativo.

El primer momento (1979-1982) representa el encuentro explícito con los debates, proyectos y formulaciones sobre derechos humanos en el sistema internacional y, a partir de ahí, la posibilidad de diseñar estrategias propicias para la realidad

mexicana y latinoamericana. Dicho de otro modo, a partir de la primera participación en la UNESCO, Rodolfo Stavenhagen se integra de una manera más plena a las tareas de análisis y promoción de los derechos humanos. La formación sociológica y antropológica capitalizada hasta ese momento, le permitirán brindar una mirada fresca y creativa a la problematización de un campo abordado hasta entonces desde miradas unidimensionales. Ante ello, *“Rodolfo aporta una visión de derechos humanos mucho más amplia, no sólo legal, sino más social, cultural, política y estructural” (ERT-MAG).*

En efecto, tras asumir la Subdirección General de la División de Ciencias Sociales y sus Aplicaciones, Stavenhagen logra acercarse a la dependencia adjunta que trataba los temas concernientes a derechos humanos encontrando allí un terreno de nuevos desafíos para su trayectoria:

*“Y, entonces, acercándome a las actividades de esa Dirección o División [de Derechos Humanos] tenían un programa de educación en materia de derechos humanos y entre otras cosas sobre las que allí tomé conciencia, era que efectivamente en México no había nada en materia de educación en derechos humanos, como no había nada prácticamente en materia de derechos humanos. Era parte de un discurso racional” (RS-EBS2).*

La contribución al desarrollo internacional de las ciencias sociales propia de su designación, va acompañada, entonces, de una apertura al ámbito de los derechos humanos junto a las áreas que ocupaban la atención de esa época tales como el desarrollo económico y social, el urbanismo, el medio ambiente y la participación de la mujer.

Siguiendo el relato del autor, es interesante destacar que esta apertura no ocurre solamente como un dinamismo aplicable a las instancias correspondientes del sistema internacional derivadas de su oficio, sino que las ejercitaciones en torno a las ciencias sociales desde la UNESCO, están conectadas, más aún, referidas, a la situación coyuntural de los pueblos latinoamericanos cuya complejidad exige trastocar la exclusividad del discurso racional.

En el horizonte de estos planteamientos se ubican las primeras contribuciones específicas en torno a una educación en derechos humanos que toma en cuenta las especificidades culturales como parte insoslayable de la constitución de las sociedades contemporáneas y los desafíos de la formación de conciencia social en los diversos actores de una comunidad política. Sin duda, un tema que se mantendrá en las reflexiones posteriores del autor, particularmente, en el proyecto de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y en la segunda etapa de vinculación a la UNESCO, que se referirá más adelante.

No obstante, lo que también debe ser analizado aquí es que la conclusión de este periodo como subdirector general está signado por un acontecimiento precipitante que alimenta la actividad de biografización del autor, a saber, la renuncia al oficio en 1982 en un marco de tensiones y decepciones que inciden en la manera de apreciar el Organismo, que prevalece hasta el día de hoy.

Atendiendo los materiales aportados, es posible trazar brevemente los hitos centrales de esta historia de desencanto. En primer lugar, llama la atención que, años antes de la vinculación del autor a la subdirección de ciencias sociales, hubiese cuestionado ya la “burocracia de la UNESCO” que distorsionaba el destino original de su misión al servicio de las causas de la cultura en el sistema internacional. Así lo expresaba en el artículo “Burocracia internacional de la cultura” publicado en 1974:

*“En el marco de sus posibilidades y limitaciones, es desalentador que la gran empresa cultural que motivaba a los fundadores de la UNESCO se haya transformado, a pesar de sus indudables contribuciones, en una pesada maquinaria burocrática que con frecuencia es la negación misma de los ideales y objetivos que la inspiraron” (RT-L-09/239).*

Posteriormente, ya dentro de la UNESCO como subdirector, el planteamiento se consolida al conocer de primera mano los estilos internos de gestión que desembocan en el aplazamiento de las prioridades institucionales. Un par de colegas, conectados a esta experiencia, retratan el curso del acontecimiento:

*“Desde que yo lo visité en París, en la UNESCO, lo noté como... no muy contento con lo que estaba haciendo. Cuando le pregunté cómo le iba, me dijo: ‘Mira, pues bien, pero, la verdad, esto es pura burocracia, aquí no se puede hacer gran cosa, el aparato burocrático es pesadísimo, dependemos de todos los países para que se tomen decisiones... hay que pasar por un montón de instancias y finalmente cuando ya llegan a las instancias decisorias... prácticamente no se hace nada’. Entonces él quedó muy, bueno muy... decepcionado de la burocracia internacional. No sé después, porque los puestos que tuvo eran de otra naturaleza, no eran puestos piramidales, tan burocráticos, y además, pues como representante, me imagino que era la cabeza, pues sí podía por lo menos incentivar en lo que a él le parecía importante ¿no?...” (ERT-CSF).*

Situación muy similar se expone en la otra voz testimonial, al comentar:

*“No estuvo tan a gusto y luego, pues también el cargo de director es también un cargo tan político, tan, tan político, que no necesariamente hay unas buenas relaciones entre los directores y los subdirectores. ¿Por qué? Porque son los países los que gobiernan, los países son los que mandan, las autoridades de cada país de acuerdo a lo que dan, de acuerdo a lo que tienen, de acuerdo a lo que no tienen, de acuerdo a lo que exigen... Entonces, esa es la UNESCO, reúne a todos los países, entonces están las grandes reuniones, discutiendo políticas, pero, bueno, creo que... creo, están lejos, lejos de resolver nada de problemas reales” (ERT-MEV).*

Los desencantos con el estilo de gestión de la UNESCO han alimentado en el autor un sentido crítico de las tareas emprendidas por esta organización, sin desconocer por ello sus contribuciones, especialmente en la posibilidad de resguardo del patrimonio cultural:

*“La UNESCO donde todavía puede ser relevante ayuda a los países pobres, a los intercambios, a la formación, a la capacitación, a mandar asistencia técnica, pero en los países más desarrollados la UNESCO no... la gente ni sabe qué es la UNESCO, para qué sirve como organismo internacional, muchos de los países,*

*incluso en México, aquí siento que la única importancia para la que sirve la UNESCO es para la parte cultural, el asunto del patrimonio cultural que ahorita está de moda en todas partes, se habla que hay que integrarse al “patrimonio cultural de la humanidad” (RS-EBS2).*

La percepción se agudiza en referencia clara al compromiso efectivo con las cuestiones decisivas que atañen a su funcionamiento, donde una vez más aparece el problema referenciado en los orígenes de esta tensión, a saber, una cultura institucional de la burocracia:

*“Ahora se ha vuelto un organismo burocratizado de segundo nivel en el sistema internacional, digo, yo voy a cada rato a reuniones a las que me invita la UNESCO, aquí y allá y en otras partes del mundo y son ocasiones excelentes para hablar de problemas importantes, si sale algún informe, bueno, si abres la páginas webs de la UNESCO ves que se hacen muchísimas cosas en muchas partes del mundo, pero para los grandes temas como que es secundario, es mi percepción” (RS-EBS2).*

Y, más aún, al analizar la incidencia práctica en la dimensión educativa que hace parte de su definición institucional, prevalece una mirada recelosa hacia la relevancia de la UNESCO en los tiempos actuales ante la coyuntura de nuevos desafíos y problematizaciones de gran complejidad:

*“Yo siento que la UNESCO, como institución de Naciones Unidas, es cada vez menos relevante... en materia de educación y comunicaciones, sobre todo, y de ciencia, está super rebasada por otras instituciones (...). Yo creo que sí ha cambiado, yo siento que ahora, en materia – curiosamente – en materia de educación ha sido superada por el Banco Mundial, a mí me parece un desastre, porque el Banco Mundial tiene una concepción de la educación con la cual yo no concilio que es totalmente instrumental, al servicio del crecimiento económico, lo cual quiere decir, al servicio de los grandes intereses económicos transnacionales; entonces, tienen al mundo dividido...” (RS-EBS2).*

Otra consideración más en torno a este elenco de tensiones con el aparato institucional de la UNESCO tiene que ver con las implicaciones políticas derivadas de sus posiciones en apoyo del reconocimiento cultural de las minorías, expuestas desde el ejercicio de la Subdirección. Una expresión concreta de ello se encuentra en la restricción de asistencia al Seminario Internacional sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina, que se celebró en Costa Rica en diciembre de 1981, organizado por Stavenhagen desde París con el apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (ERT-NJR). Este episodio también está sostenido en la narrativa biográfica del autor donde se explica el contenido de la tensión política que rodeó sus posicionamientos durante aquellos años en el sistema de Naciones Unidas:

*“Yo recuerdo, cuando estaba en la UNESCO hace treinta y tantos años, quise promover un proyecto sobre el concepto de etnocidio y etnodesarrollo que manejábamos los científicos sociales latinoamericanos, con algunos franceses en aquel entonces. Y el director general se puso furibundo, dijo: “¡Qué es eso de etnocidio! ¡No podemos decir que hay un etnocidio! (...)”. Había oposición. Yo hablé de la importancia de promover las lenguas vernáculas y el director que era africano, M’Bow se llamaba, venía de ese conjunto africano donde lo importante era la unidad nacional, imponer estrictamente... todos eran francófonos, ¡pero por razones políticas! África no se hubiera podido mantener si de repente tú abres las lenguas vernáculas como lenguas oficiales, ¡se caen los sistemas educativos! Yo nunca propuse eso, pero dije: ‘Está bien, dentro de la francofonía y de una educación nacional, hay que meter algo respecto a las lenguas vernáculas’. – ‘No! tienen que aprender francés todos si no, no se van a modernizar’. Como aquí el castellano, la castellanización como la ciudadanía: no eres buen ciudadano si no estás castellanizado. Entonces las lenguas indígenas qué onda, ¿dónde se quedan? Es que esos debates llevan años y siguen, siguen hasta la actualidad (RS-EBS4).*

Como se ha planteado al introducir este apartado, la participación de Stavenhagen en la UNESCO como subdirector no fue óbice para mantener la mirada en los



pueblos originarios y en las etnias de América Latina. Por el contrario, las inquietudes en torno a tierra, lenguas, educación y demás factores asociados a la reivindicación socio-política de estos grupos, hallaron un nuevo impulso desde las posibilidades dadas por el sistema internacional en aquella época. Como producto de la Declaración de Costa Rica, por ejemplo, la formulación del etnodesarrollo pasó a ocupar un lugar importante en las luchas indígenas e incluso en las políticas oficiales de algunas naciones latinoamericanas.

Ahora bien, desde la consideración conjunta de los referentes citados en torno a la renuncia de 1982, el autor entiende que el funcionamiento interno de la UNESCO centrado en las formas más sofisticadas de tramitación y jerarquía, ralentiza el diseño de políticas y programas efectivos a nivel internacional, dejando a la intemperie o a la conveniencia libre de otros organismos las áreas que son propias de su competencia. Es clara la resistencia a la institucionalidad que impide el curso de la acción social más aún cuando esto es lo que da razón de ser a su existencia como Organización. Por eso, sea en la participación fundacional o en cualquier forma de respaldo posterior, Stavenhagen entiende la relación con las instituciones desde un criterio subsidiario a los propósitos sociales que las caracterizan. Éste es un elemento central que expresa la distancia autopromocional del sujeto en torno a los derechos humanos, tal como se advierte en el caso específico de priorizar las convicciones a costa de una carrera de beneficios en el sistema de las Naciones Unidas. Su propia formulación es explícita al respecto:

*“Subdirector general de la UNESCO. Plaza permanente, los mejores beneficios, jubilación, vacaciones pagadas, etc. etc., gran prestigio internacional, pero renuncié a los 3 años porque ya no aguantaba el ambiente burocrático internacional. Todavía me pregunto cuál es peor: el ambiente burocrático nacional o el ambiente burocrático internacional. Las mayores satisfacciones que he sacado de mi trabajo internacional ha sido lo no pagado” (RS-EBS4).*

Pero, como alcanza a percibirse también desde los referentes citados, la historia de desencanto no ha sido sinónimo de ruptura sino más bien motivo de revisión de posicionamientos, un punto de inflexión para el discernimiento sobre la *manera de estar* en las instituciones, sean del gobierno o del sistema internacional. Por eso, la incómoda salida de la Subdirección en 1982 no podría asumirse, sin más, como una expiración de la presencia pública, pues, la misma trayectoria de desilusión se convierte, con el paso de los años, en un retorno vigorizado a las esferas de las Naciones Unidas tanto en su segunda etapa en la misma UNESCO como en el ejercicio fundacional de la Relatoría durante gran parte de la década del 2000<sup>175</sup>.

Es el momento, entonces, para referir el retorno de Stavenhagen a la UNESCO en el periodo comprendido entre 1993-1995, como miembro de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI cuyo propósito fue trazar una ruta de sentidos para la educación universal ante los desafíos del nuevo milenio. El proyecto, según recuerda Stavenhagen, también fue conocido como *“el Informe Delors, por el nombre del presidente del grupo, Jacques Delors, que había sido presidente de la Comisión Europea y había sido Ministro de Educación y Ministro de Hacienda de Francia y era pre-candidato a la presidencia de la república francesa, y él durante esos años aceptó la invitación que le hizo un director general de la UNESCO para convocar y coordinar este grupo de expertos internacionales que es la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, que sacó este Informe ‘La Educación encierra un tesoro’... esto salió en el 95” (RS-EBS2).*

---

<sup>175</sup> En el relato biográfico conclusivo, el autor llega incluso a asignar un papel protagónico a los organismos multilaterales en los procesos actuales de transformación social: *“Con todo lo que se le puede criticar a la ONU, todavía creo que si hay una varita de salvación para el mundo hay que hacerlo a través de las organizaciones multilaterales. Y la ONU, con mucho que se le pueda criticar o descalificar ahorita, y con razón en algunas cosas... pues no hay de otra, tenemos que trabajar con ella y hay que hacerla funcionar” (RS-EBS5).*

La historia de la nueva vinculación tiene sus orígenes en la amistad y los vínculos mantenidos con el español Federico Mayor, quien había sido otro director general adjunto de los años de la primera etapa, según narra el mismo Stavenhagen,

*“Seguíamos, a veces, viéndonos, escribiéndonos, porque nos habíamos hecho amigos de la alta jerarquía de la UNESCO, éramos los únicos que hablaban español, entonces eso en sí era un vínculo – muy simpático, Federico – y luego, su país, España, lo promovió para ser Director General de la UNESCO cuando terminó el periodo del que había sido Director General durante los años en que ambos habíamos estado ahí, que era un africano, Mahtar M’Bow, de Senegal, que fue Director durante dos periodos sucesivos de 7 años cada uno, o sea 14 años, y se fue. Entonces Federico Mayor fue nombrado Director General, y él también se quedó 14 años como Director de la UNESCO. Al principio él me buscó y me dijo que le hubiera gustado que yo regresara a París y trabajara con él, pero no acepté, ya estaba yo otra vez aquí muy contento [en El Colegio de México], no quería volver. Pero seguíamos en contacto, y de repente me habla por teléfono y me pidió que integrara yo la Comisión que se estaba formando en ese momento. Así es como entré a la Comisión Delors” (RS-EBS2).*

El punto de partida de las deliberaciones de la Comisión está conectado con la necesidad mundial de *“repensar los problemas de la educación ante los cambios de las últimas décadas” (RS-EBS2)* en el marco de las reflexiones sociales que rodearon la conclusión del milenio. En este panorama se habla de la transición de un paradigma histórico de un mundo uni-occidentalizado a un mundo heterogéneo y en conflicto, donde la diversidad y los derechos de las minorías deben ser reconocidos e integrados a las discusiones públicas (cfr. RS-EBS2). La Comisión se instala, pues, ante el desafío de los requerimientos históricos que la UNESCO había incorporado en sus deliberaciones, según recuerda Stavenhagen: *“Se decía, bueno, ¿y ahora?, la siguiente etapa va a ser qué, ya el mundo también está cambiando, nuevamente: fin de la guerra fría, la globalización, la transnacionalización, el uso de los medios tecnológicos avanzados, digitales, internet, etc., etc., ¡Hay que repensar la educación!” (RS-EBS2).*

Para los integrantes de la “Comisión Delors” hay una clara conexión entre las condiciones históricas que marcan el inicio del milenio y la necesidad de una concepción de la educación que pueda interactuar con el sistema vigente de realidades. No es casual la diversidad de perspectivas que se favorecieron en el grupo de expertos y el establecimiento de sede rotativa que permitió el acercamiento *in situ* a las realidades más disímiles de cada continente, asuntos que finalmente se reflejarían en la redacción del informe final: *“Estaban de la India, de África, de China, de Japón, de Europa del Norte, de Estados Unidos, de los países árabes, ¡de lujo! dos veces al año nos reuníamos durante cinco, seis días en distintas partes del mundo: en Delhi, en Vancouver, en París, en Túnez (...). Fue una bonita experiencia, una bonita experiencia” (RS-EBS2).*

De este modo, con la participación en su segunda etapa de la UNESCO, Stavenhagen halla un escenario óptimo para plantear la consideración de las minorías y los grupos periféricos en el panorama educativo del siglo XXI, es decir, incorpora la necesidad de transformación de horizontes ante los desafíos históricos y la comprensión de los sectores socio-culturalmente marginales. Estos criterios se condensan en su tesis incluida en el informe final sobre la educación para un mundo multicultural (cfr. RS-RT13).

En conclusión, ser parte de la “Comisión Delors” deja, al menos, un par de impresiones formuladas en el registro biográfico del autor. En primer lugar, la riqueza de una experiencia plural, abierta al panorama del mundo contemporáneo que entraña la posibilidad de incidencia en el ámbito de la educación y que resulta crucial para el ejercicio divulgativo de las premisas sostenidas desde las ciencias sociales. Así, con mirada evaluativa, puede llegar a afirmar: *“Una de mis experiencias muy valiosa fue la participación en el Informe Delors” (RS-EBS5).*

En segundo lugar, en la estela crítica de su primera etapa en la Organización, el autor realiza una ponderación de incompletud en torno a la difusión y seguimiento del documento final, pues, a pesar de la excelente acogida en distintos escenarios gracias al trabajo de los miembros individualmente considerados, se detecta cierta

ausencia institucional frente al futuro del informe justo en un campo como el educativo donde los cambios ocurren con instalada parsimonia y exigen la convergencia de muchos factores. Por eso, 3 lustros después del lanzamiento del documento final, el autor llega a plantear: *“Lo promovió la UNESCO, pero no lo suficiente, una de las críticas que le hemos hecho a la UNESCO quienes hemos estado ahí, es que hizo el Informe, se presentó y luego como que se desentendió del Informe mismo”* (RS-EBS2).

## **6.2. MAGISTERIO, EXTENSIÓN Y AMPARO DE DISCIPULADOS**

### **6.2.1. Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (CES) (1964- )**

La relación de Rodolfo Stavenhagen con El Colegio de México ocupa un lugar prominente en el espectro de sus participaciones académicas y en el proceso de formación de redes discipulares, un elemento clave de la actividad divulgativa inherente a su perfil de intelectual público y educador de los derechos humanos.

Atendiendo la invitación que le hiciera don Víctor L. Urquidi, Presidente de El Colegio por aquella época, Stavenhagen regresa a México en 1972 luego de tres años de permanencia en el *Instituto de Estudios Laborales* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con sede en Ginebra, Suiza<sup>176</sup>.

Desde la adscripción inicial al Centro de Estudios Económicos y Demográficos, los esfuerzos se orientan a la creación de un centro propio dedicado a los estudios sociológicos y a la estructuración de un programa de doctorado, que sería uno de los primeros en su género no sólo en México sino en el contexto latinoamericano

---

<sup>176</sup> A pesar de que el primer acercamiento a El Colegio se registra a mediados de los años 60, para efectos de este apartado se destaca el periodo de permanencia a partir del proceso de creación del CES. El autor recuerda su ingreso a la institución luego de tres años en Brasil, en el Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales: *“Me ofrecieron venirme a El Colegio de México a formar un equipo de investigación en ciencias sociales, y entonces me vine a El Colegio y es cuando comenzó mi carrera acá, desde el 64, imagínate, de eso ya son 50 años, 45 años que estoy ya en esta institución, con la experiencia de haber estado en el Centro Latinoamericano y haber tenido contacto con la FLACSO-Chile”* (RS-EBS2).

(ERT-EA/MEV). En tal forma se halla en el registro testimonial: *“No había muchos doctorados de sociología a nivel latinoamericano (...), en México fue el primero con énfasis en la formación de investigadores de alto nivel, o sea, queríamos formar investigadores”* (ERT-OdO).

Las características que hicieron parte de la estructura de dicho programa dejan entrever las preocupaciones que Stavenhagen fue labrando en su equipo de colaboradores y en la institución misma durante el proceso de fundación.

En primer lugar, el programa se diseñó dirigido a los recién graduados en sociología (cfr. ERT-EA) concediendo con ello prioridad a los sectores profesionales más jóvenes. Así lo recuerda una de las voces cercanas a esta experiencia: *“Se hizo una gran convocatoria y Stavenhagen insistió que ese doctorado iba a ser para los recién egresados de la carrera de licenciatura, que no había necesidad de que tuvieran Maestría... Entonces el nivel fue ese, a nivel de licenciatura, además había un límite de edad, hasta 35 años”* (ERT-EA).

Así, la creación del Centro de Estudios Sociológicos y, su proyecto piloto, el programa de doctorado, significó una especial promoción de los investigadores noveles que estabilizaban sus expectativas personales y profesionales en torno a los motivos de las ciencias sociales. El mismo testigo continúa refiriendo: *“Yo siento que esa era la visión que Stavenhagen le daba en aquella época a ese doctorado: incentivar a los jóvenes para tener una continuación de la sociología, a él esa era el área que le interesaba”* (ERT-EA).

Pero, además del criterio generacional, el modo de estructurar el programa es otro aspecto que merece ser mencionado. A ese respecto, Stavenhagen promueve un plan de estudios caracterizado por la apertura de pensamiento, favoreciendo las discusiones especializadas desde distintas corrientes intelectuales. Este hecho tiene una particular importancia teniendo en cuenta que los programas universitarios de sociología en la década de los 70 solían adoptar un enfoque teórico referido casi exclusivamente a las formulaciones marxistas (ERT-CSF).

La apertura conceptual entraña también un estilo libre de investigación en el sentido de que todas las planeaciones académicas del doctorado deben girar en torno al desarrollo de la investigación que emprende cada candidato y no a una acumulación escolarizada de cursos sin referencia investigativa específica. No se pretende, pues, una escolarización amorfa del programa doctoral sino una conducción intencionada hacia la generación de pensamiento social y académicamente pertinente.

Enfatizar el carácter investigativo de un doctorado desde un sistema plural de referentes<sup>177</sup>, es un aspecto que deja ver la formación internacional de Stavenhagen y, de manera particular, el modelo europeo que habría heredado de la Universidad de París reflejándose en estas primeras actividades emprendidas en El Colegio de México. Sabe que, en últimas, la formación de un investigador sólo es posible en el ejercicio real de la investigación (cfr. ERT-CSF) y sobre esta base dirige su gestión académica en el CES. En estos términos es referido por un colega cofundador: *“Siempre este afán poco burocratizante de Rodolfo. Recuerdo muy bien que en El Colegio se le quería obligar a que fuera más sistemático en el programa de doctorado en estudios sociológicos, él siempre lo vio como que un investigador se hace investigando, él siempre insistió en que todo girara alrededor de la tesis, como en Europa, en Francia, o sea, el centro del doctorado es la tesis doctoral”* (ERT-CSF).

De igual manera, en sintonía con sus preocupaciones constitutivas, Stavenhagen promueve la realización de investigaciones que combinen la praxis política con la formación teórica consistente<sup>178</sup>. Aunque este elemento pueda apreciarse como

---

<sup>177</sup> La pluralidad estratégica del programa se concibe como una característica central para la estructura del mismo y el acercamiento entre entidades internas de la institución: *“Yo insistí mucho que fuera un doctorado en ciencias sociales con especialidad en sociología con la idea de que El Colegio pudiera tener un doctorado general para sus varias áreas y promover la interdisciplinariedad en El Colegio”* (RS-EBS2).

<sup>178</sup> Testigos vinculados al proceso destacan la solidez investigativa que hizo parte del naciente doctorado: *“Aquí el CES no era un CES así... burocrático, era un lugar que nace para hacer investigación y para crear doctores. Y la relación entre las dos cosas”* (ERT-FZ). En ese marco, la fundamentación del programa recoge las inquietudes de consistencia académica y diversificación

una nota común en programas afines contemporáneos, no era así en los tiempos en que fue formulado en el CES. Por eso es un rasgo distintivo plantear un doctorado que se orienta a la investigación sin desatender la creación de conciencia en la interpretación de las realidades sociales.

En este sentido, hay una experiencia de trabajo académico intenso que respalda el proceso de fundación dirigido por Stavenhagen al crear espacios de participación y discusión íntimamente ligados a la situación histórica del momento. Es un aspecto que refleja la clásica característica stavenhaniana de dar desarrollo a la actividad académica con base en los problemas sociales más acuciantes de cada contexto histórico:

*“Fue una experiencia muy interesante porque Rodolfo formó con nosotros, un grupo, formamos un seminario donde empezamos a leer los libros más importantes que había producido acerca de México, de su situación económica, política, social (...) y el objetivo de eso era poder encontrar un cierto consenso en torno a cuáles serían los problemas principales que podrían orientar la creación de un Centro de Estudios Sociológicos. Entonces fue una experiencia muy bonita, porque fue toda una experiencia de trabajo para la creación del Centro” (ERT-OdO).*

Así, pues, toda la estructura curricular del programa se diseña en consonancia con los fines que se consideran fundamentales para el desarrollo de la iniciativa. Las áreas de profundización, en especial, dan cabida a la condición específica de los sectores socialmente marginales al considerar los estudios sobre estructura agraria –donde Stavenhagen tenía un antecedente destacado por su investigación

---

del pensamiento sociológico: *“Se decidió que el doctorado, como era formación de investigadores, tenía que tener un área muy importante de teoría, un área de metodología y un área de especialización, que era la temática que la persona elegía. Porque era un doctorado en ciencia social, con especialidad en sociología y se cubrían varias áreas temáticas” (ERT-OdO)*



sobre clases en las sociedades agrarias– o ámbitos como la desigualdad social, la migración y la movilidad (ERT-OdO)<sup>179</sup>.

De otro lado, también es preciso mencionar la manera de provocar relaciones de cooperación que enriquecen la operativización del proyecto. De hecho, la ocasión fundacional de un centro de estudios dedicado a la sociología, alberga no sólo la posibilidad de impulsar las generaciones futuras de investigadores sino de imprimir un carácter colaborativo a la concepción misma del programa expresado en la convocatoria a anteriores discípulos y a colegas del momento. Este gesto permite apreciar el interés de consolidar escuela no de manera insular sino desde redes plurales asociadas a la historia del fundador.

Un caso específico que permite apreciar esta singular incursión de colaboradores, se puede ver en la vinculación del testigo FZ al CES, cuyo registro explicita la base del principio de vidas interrelacionadas propio de la red testimonial:

*“Entre el año 72 y 73 El Colegio decide crear el Centro de Estudios Sociológicos por iniciativa de Rodolfo. Yo estoy aquí por él (...). En diciembre del 73, cuando yo salí del regimiento donde estaba preso [en Chile], llamé por teléfono y pregunté si tenían algo en lo que yo podía trabajar. Y Rodolfo entonces me ofreció venir aquí a El Colegio porque él estaba reclutando profesores para el CES. Entonces yo tuve una suerte muy grande, porque como había yo defendido mi tesis, ya tenía mi doctorado, estaba toda la cuestión académica terminada. Nos venimos con mi esposa y con una hijita que tenía en esa época, y llegamos a México en febrero del 74. Y llegamos cuando El Colegio todavía no estaba aquí sino en la Colonia Roma y el Centro de Estudios Sociológicos estaba en la calle Zacatecas, en el tercer piso. Ahí empezamos. Era Rodolfo, director; Claudio Stern, era el coordinador académico; estaba el profesor José Luis Reyna, después reclutó a*

---

<sup>179</sup> Las áreas de profundización y todo el talante académico del doctorado conectan el rigor intelectual con la inquietud social que hacen parte de la unidad intelectual del autor: “Y después de la antropología, crear un Centro de Estudios Sociológicos... él también sociólogo, vinculado a las cuestiones de las desigualdades sociales (...) su tesis de doctorado fue sobre las clases sociales. Él desde el principio tiene esta sensibilización” (ERT-OdO).

*Jorge Bustamante, que fue profesor y después creó El Colegio en la frontera norte, en Tijuana; y ahí se fue reclutando la primera planta de profesores de El Colegio” (ERT-FZ)<sup>180</sup>.*

La creación del CES y puesta en marcha de su programa de doctorado desde las características referidas, muestra un particular espíritu pedagógico del fundador para impulsar la formación de jóvenes científicos sociales que se constituyan en los nuevos portadores de los imperativos éticos emanados del compromiso de las ciencias sociales con su mundo y su realidad.

Aquí, el Colegio de México como institución juega un papel central en tanto aliado de la gesta stavenhaniana no sólo por el respaldo logístico y administrativo para la apertura del Centro sino por su complicidad pragmática con las ejercitaciones multirreferenciales de Stavenhagen en los años posteriores, disponiendo los mecanismos para ejercer plenamente su actividad académica y docente sin detrimento de los sucesivos compromisos a nivel internacional.

La institución de educación superior que conserva la antigüedad y el vínculo a pesar de las ausencias temporales, se convierte en una base operacional de la actividad académica sostenida a lo largo de los años en interacción con el nivel de la praxis ético-social: *“Rodolfo siempre estuvo en la academia, El Colegio de México siempre fue el espacio donde generó y desarrolló ideas novedosas muy vinculadas a los problemas sociales” (ERT-TC).*

El impacto de esta alianza emergente entre el fundador y la institución se inserta en la trayectoria biográfica por una suerte de memoria afectiva que vincula, por un lado, el tiempo pasado que ha marcado una buena parte de la historia personal y,

---

<sup>180</sup> El proceso de redes colaborativas de relacionados en torno a la fundación del CES también es rememorado por otro de los testigos oculares del proceso desde su cercanía a Rodolfo Stavenhagen: *“Aquí recibimos a muchos amigos, grandes amigos, que siguen siendo. Los chilenos porque venían del exilio, argentinos, tuvimos muchos por allá, y Rodolfo les ayudó mucho, intervino para que llegaran por acá, gente perseguida (...) para ingresar a El Colegio, y ahí están (...), personas que estaban jovencitas, las conocimos desde Europa y forman el Centro de Estudios Sociológicos” (ERT-MEV).*

por otro, la compulsión de permanencia en el lugar que él llama su “casa matriz” y su “alma mater” (RS-EBS5). De tal manera se aprecia al considerar a El Colegio de México como una de las experiencias más significativas en el conjunto de sus desempeños profesionales (RS-EBS5):

*“Aquí, cuando menos en los años que llevo, que son más de cuarenta, vinculado a El Colegio, he recibido todas las atenciones, sobre todo del presidente con el que trabajé durante más de 20 años, que fue Víctor Urquidí, quien por primera vez me invitó en el 64 a estar en El Colegio. Desde ese entonces que me fui a tal lugar, fui a París y fui a Culturas Populares y regresé, luego fui a la UNESCO y regresé. Él siempre dijo: ‘Rodolfo, vete donde quieras, cuando estés listo puedes regresar aquí’ y eso pues me ha mantenido y sostenido aquí (...). Me mantuvo la continuidad. Ahora podría yo estar jubilado pero no me he querido jubilar porque qué voy a hacer jubilado, ya no tiene interés. Entonces, mientras no me caiga muerto aquí pues seguiré trabajando en El Colegio de México” (RS-EBS4).*

Con todo lo dicho, y a modo de colofón, según se indicó previamente, el trabajo educativo de carácter fundacional en la creación del CES y en la implementación de su programa doctoral, se entiende dentro de la trama biográfica stavenhaniana como una expresión clara del ejercicio de la acción divulgativa del intelectual público asociada a la formación y acompañamiento de nuevas generaciones de investigadores sociales. En ese sentido, Rodolfo Stavenhagen es un promotor del desarrollo institucional de El Colegio por su papel orientado al cultivo de la investigación con responsabilidad social aunado a un magisterio indeclinable de las ciencias sociales que durante décadas ha tenido por base a este centro de educación superior en México.

### **6.2.2. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (1972-1984)**

En el marco de las inquietudes para “incidir en la práctica cotidiana de la población adulta” (RS-EBS2) a través de mecanismos educativos, la experiencia de Rodolfo Stavenhagen en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) representa un esfuerzo más en torno a la disposición de espacios para la

formación de nuevas generaciones de científicos sociales. El enrolamiento en el proyecto FLACSO ocurre en una época cronológica coincidente con la apertura del CES y viene acompañado de matices que expresan una especial concepción ética de alteridad. Así, pues, la intervención de Stavenhagen combina la creación institucional con el compromiso gubernamental en orden a salvaguardar la iniciativa académica y la proyección social que caracterizan el funcionamiento de dicho organismo.

Los antecedentes contextuales de la vinculación del autor se remontan a su participación en el Centro de Investigaciones Sociales, en Río de Janeiro (Brasil), el cual había sido creado mediante convenio con la UNESCO a finales de la década de los 50, como una manera de impulsar el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina. Dicho centro llevó un proceso concomitante con la idea de FLACSO por cuanto el convenio de la UNESCO también concebía un proyecto académico para formar a científicos sociales, el cual se materializó en la creación de dicha Facultad en 1957. A partir de ahí, durante los primeros años, los procesos de docencia e investigación se irán ejecutando entre la Facultad, instalada en Chile, y el Centro de Río, hasta la clausura de éste último tras el golpe de Estado de Brasil en 1964.

La FLACSO se cernía, entonces, como un organismo vigoroso para la formación de académicos y funcionarios públicos latinoamericanos de cara a la realidad específica del continente, marcando con ello una pauta en el desarrollo de una sociología rigurosa de innegables repercusiones: *“Entonces la formación de esas generaciones de FLACSO, 62-64, eran de dos años, fueron seis promociones de hecho, hasta 73, y en esas 6 promociones se creó una densidad muy grande que son todos los que hay ahora de directores, de profesores en América Latina. Ellos formaron esa primera generación de los años 60 cuando ya eran los maestros-doctores” (ERT-FZ).*

Stavenhagen regresa a México y establece su primer acercamiento con El Colegio. Años más tarde, a principios de los años 70, después de una nueva

vinculación extranjera, esta vez con el Centro de Estudios Laborales de la OIT, en Ginebra (Suiza), estando ya en marcha el proceso de creación del CES, el autor es enviado a un Comité Directivo de FLACSO que le implicará inesperados compromisos con la institución en la particular condición social y política de su momento histórico. Así es evocado en la memoria biográfica del autor:

*“Entonces, en una reunión que fue a principios de los 70, en París, porque la UNESCO citaba las reuniones en París y porque el consejo directivo, como era un organismo intergubernamental, y sigue siéndolo –FLACSO–, pues quienes estaban en el Consejo eran representantes de los gobiernos, no eran necesariamente académicos [sino] diplomáticos. Pero en una de esas me mandaron a mí como parte de la delegación de México a la UNESCO, en aquellos años. Tal vez porque había estudiado en París, y porque conocía la UNESCO y había trabajado en Río de Janeiro en un organismo internacional de la UNESCO... pensarían ‘pues que vaya Stavenhagen como parte de la delegación para el área de ciencias sociales’” (RS-EBS2).*

Pero, en el curso de esa reunión, no sólo saldrá designado como representante al Consejo Superior de FLACSO, órgano máximo de gobierno sino que, sorpresivamente, llegará a ser Presidente del mismo:

*“Y no sé cómo sucedió la cosa que el Consejo de FLACSO de repente decidió: ‘Necesitamos nombrar un Presidente de nuestro Consejo – Ah, pues aquí está Stavenhagen, entonces, Rodolfo, tú vas a ser presidente del Consejo de FLACSO’. Y yo: ‘¿Qué? Nadie me había advertido nada’” (RS-EBS2).*

El ejercicio de los primeros años de presidencia se inserta en una trama histórica convulsa para la realidad institucional donde no sólo había que atender la integración de los procesos investigativos y docentes tras la desaparición del Centro de Brasil sino, más aún, afrontar la amenaza de la extinción de FLACSO. Como se irá ilustrando en lo sucesivo, todo el sistema de posicionamientos del autor se orientará hacia la preservación de la institución por vías estratégicas y colaborativas:

*“Era una situación muy difícil porque, creo que fue en el 72, fue antes del golpe de estado de Pinochet en Chile, todavía FLACSO estaba en Chile, el Centro en el que yo había trabajado había desaparecido con el golpe de Brasil en 1965. Sólo estaba FLACSO Y trataba de recuperar la parte de investigación que Brasil le había quitado años antes, pues, ahora FLACSO decía ‘también vamos a hacer investigación’, bueno, en esas cosas andábamos. Entonces, resulta que de repente yo aparezco como Presidente del Consejo directivo de FLACSO en el 72 (...).Y eso me vinculó con FLACSO durante 12 años que fui presidente” (RS-EBS2).*

El golpe de Estado en Chile en septiembre de 1973, se convierte en un punto de inflexión para la gestión de Stavenhagen como presidente de FLACSO: *“Una de las cosas duras fue cuando el golpe militar, tuvimos que tratar de salvar a la gente” (RS-EBS2).* De hecho, el régimen militar interrumpe la actividad académica, toma el control de las universidades y emprende la persecución contra los intelectuales: *“Los militares intervinieron todas las universidades en Chile, la Nacional, la Católica, etc., y bueno, pues, desaparecieron algunos profesores, muchos exiliados, a algunos de los cuales los recogimos aquí en el CES como Francisco Zapata, Hugo Zemelmann – que ya no está aquí, creo que ya se regresó a Chile – y algunas otras personas también” (RS-EBS2).*

Sin embargo, a pesar del hostigamiento político contra los profesores, el carácter internacional de FLACSO como organismo intergubernamental vinculado al sistema de Naciones Unidas, permitió otro tratamiento dentro del elenco de las universidades chilenas por el recurso a los dispositivos diplomáticos y de negociación<sup>181</sup>:

---

<sup>181</sup> La apelación de garantías diplomáticas, al tratarse de un organismo internacional, se llevó a cabo a través de la UNESCO y la cancillería mexicana en Chile. Según Stavenhagen, ésta última tuvo un papel determinante en el ejercicio de solidaridades políticas efectivas con los perseguidos del régimen: *“El Embajador mexicano en Chile, en ese momento, Gonzalo Martínez Corbalá, que yo conocía de años antes, hizo una labor magnífica para salvar vidas, salvar gentes, reunirlos en la Embajada de México, ¡abrió la Embajada a las gentes! Pero no a todos les fue bien. A algunos los llevaron al Estadio Nacional, a algunos de los profesores... y a dos estudiantes bolivianos de FLACSO los asesinó la junta militar de Chile porque los habían aparentemente vinculado a alguno*

*“Se mantuvo abierta esa unidad FLACSO al amparo de ser un organismo internacional que existía gracias a un convenio entre el gobierno de Chile y la UNESCO de años antes. Incluso el gobierno militar consideró que no podía violar ese convenio internacional; violaba todo lo demás, pero el acuerdo internacional le convenía no violarlo sino mantener la apariencia de que Chile era respetuoso de sus compromisos internacionales y FLACSO entre ellos” (RS-EBS2)<sup>182</sup>.*

Con el respaldo de los Estados miembros del Consejo, Stavenhagen establece negociaciones con el régimen militar chileno buscando salidas viables a la crítica situación de FLACSO. El General Alejandro Medina Loy, un oficial de paracaidistas que, además, era Rector de la Universidad de Chile, será una de las figuras con las que se establecerán conversaciones a partir de su presencia en el mismo Consejo: *“Sí me tocó negociar con un delegado chileno, que era un coronel de paracaidistas, que era de los más duros, que había participado en el golpe, ¡y luego lo mandan como representante de Chile a las reuniones del Consejo Directivo!” (RS-EBS2).*

La gestión de Stavenhagen como presidente de la FLACSO en este momento histórico decisivo fue promover la descentralización como una estrategia clave para garantizar la permanencia del organismo. Tal iniciativa toma forma en el traslado y circulación de sede para las reuniones del Consejo y en la fundación de unidades académicas en diversos países de la región. Para el caso de la sede mexicana, el mismo Stavenhagen jugará un papel protagónico (ERT-SNS/JCM):

*“Durante años me tocó presidir esos consejos, en varias partes de América Latina, porque ya lo sacamos de París, desde el primer año yo dije: ‘Por qué venir a París,*

---

*de los grupos guerrilleros. Entonces estaban muy fuertes contra los estudiantes, y los mataron. En fin, fue muy difícil” (RS-EBS2).*

<sup>182</sup> En este punto, el testigo chileno FZ plantea una visión diferente a la expuesta por Rodolfo Stavenhagen (RS-EBS2). Para él, las relaciones diplomáticas se fracturaron y Rodolfo hizo presencia en Chile como intelectual y presidente de la FLACSO con el fin de negociar la salida de la biblioteca con los generales del gobierno (cfr. ERT-FZ). En cualquier caso, el criterio central de la negociación con el régimen chileno prevalece en ambas versiones.

*es una institución latinoamericana, vamos a reunirnos en Latinoamérica'. Y me tocó también negociar con el gobierno de México el establecimiento de la sede de FLACSO aquí arriba, eso fue con el Presidente Echeverría (...). Es en ese contexto de la dictadura chilena, es decir, siendo ya presidente del Consejo directivo de FLACSO... decirle al gobierno 'hay que apoyar esto' y sí, lo sacamos, Echeverría hasta nos dio un edificio y su sucesor, López Portillo llegó a inaugurarlo, en fin..." (RS-EBS2)<sup>183</sup>.*

Ciertamente, la apertura de FLACSO-México en 1976, en el contexto de la dictadura chilena que perseguía la actividad intelectual, es también un logro político de Stavenhagen al involucrar al gobierno mexicano a través de un apoyo operativo contundente para albergar el proyecto institucional amenazado por la coyuntura histórica del momento. La oportunidad de impulsar las ciencias sociales en América Latina desde México (ERT-JCM16) así como la ocasión de recuperar y mantener la formación a nivel de maestría, ante la oferta limitada de tales programas (ERT-FZ16), se convertirán en un acicate orientador de todas las gestiones ante la misma Presidencia de la República, según recuerda uno de los testigos: *"Rodolfo estuvo muy directamente ligado a presionar por el término de la construcción del edificio antes que se fuera el Presidente [Echeverría]. Yo me acuerdo que Rodolfo se subía en la pisadera del autobús presidencial para subirse a hablar con Echeverría y decirle que había que ponerle ganas al edificio de FLACSO, que lo tomó muy en serio"* (ERT-FZ).

En suma, a partir del proceso expuesto hasta aquí, es posible percibir que las contribuciones de Stavenhagen a FLACSO enriquecen la trama de extensión y amparo de discipulados en un marco que no resulta ajeno a la Educación en

---

<sup>183</sup> Para el testigo FZ, la negociación con los militares chilenos y la apertura de FLACSO-México están conectadas por la protección de la biblioteca, hecho que sería el punto de partida de la nueva sede: *"Entonces se construyó el edificio que queda aquí arriba... donde está FLACSO, sede México. Eso fue obra de Rodolfo. Porque cuando él era el Presidente de la Asamblea donde estaban todos los países latinoamericanos, entonces él negoció con los generales chilenos que dejaran salir la biblioteca de FLACSO, y la biblioteca de FLACSO se trasladó hacia México, que es la base de lo que es hoy día (...).Rodolfo consiguió que los generales chilenos no destrozaran, digamos, la biblioteca"*(ERT-FZ).



Derechos Humanos. Al analizar la sucesión de experiencias que rodean esta fundación, se advierte que no se trata sólo de la apertura de un centro de educación superior que pretende formar científicos sociales, sino de proteger en él la perspectiva latinoamericana que sirve al cultivo de acciones intelectuales comprometidas con las necesidades que reclama cada contexto continental.

De esa manera, el proyecto educativo de FLACSO se caracteriza por un acento crítico que combina el interés por las ciencias sociales y el compromiso político. Al respecto, uno de los testigos, egresado del programa de maestría de la sede México, comenta:

*“Yo hice la maestría en FLACSO en 1980-1982 y era una escuela muy crítica, no era un reglamento escrito pero notamos, por ejemplo, que todos los estudiantes que estábamos en FLACSO teníamos un perfil muy semejante, no solo éramos interesados en las ciencias sociales en nuestras áreas (en economía, en antropología, en historia, en esto o lo otro) sino que además habíamos sido militantes y teníamos un compromiso político, todos. Y esto es una manera de cómo se impulsan las ciencias sociales, creo que Rodolfo Stavenhagen la tuvo bastante clara, es decir, no basta simplemente con la teoría sino hay que tener un compromiso social con teoría. Y él es impulsor muy importante de este tipo de instituciones” (ERT-JCM).*

Pero el acercamiento a las realidades del continente, como una característica definitoria de FLACSO, no es sólo teórico sino vivencial. Tradicionalmente, estudiantes y maestros de diversos países de América Latina se han dado cita allí para conocer y analizar, de primera mano, las problemáticas que acontecen en sus lugares de origen. Este elemento hace parte de los valores originarios del proyecto, según se percibe en los registros testimoniales:

*“Ahí hubo una relación muy interesante porque en la FLACSO, era un especie de melting-pot, se hablaba de todos los países, fue una socialización interesante. Ese era el valor de la FLACSO y es todavía, porque lo que pasó en México después es una continuación directa de ese proyecto. Usted va a hacer una clase a la*

*FLACSO y tiene una sala con 40 alumnos de todos los países de América Latina (...). Ahí se forma una comunidad de intereses intelectuales” (ERT-FZ).*

Una vez más, teniendo en cuenta que en el proceso de fundación e impulso de instituciones se refleja la constitución subjetiva de su gestor, la sucesión de experiencias de Stavenhagen en torno a FLACSO manifiesta las dimensiones de su ser de intelectual público. Así se aprecia cuando emprende pertinazmente las gestiones orientadas a la protección de los valores institucionales del organismo mediante dispositivos diplomáticos, respaldo institucional del gobierno y apoyo de cuerpos colegiados para políticas claves de gestión (por ejemplo, la descentralización). Llegado a ese punto, FLACSO ya no es una realidad externa, impersonalmente ajena. Por el contrario, ella es una institución que, en ese momento y condiciones específicas, es capaz de encarnar sus propias luchas, intereses y preocupaciones. Las aspiraciones del actor individual, entonces, devienen corporativización de teleologías.

En este orden de ideas, la creación institucional en México no sólo revela la especial conexión del autor con el sentido de “lo latinoamericano” pues también deja ver su manera de concebir la educación desde el vínculo de las ciencias sociales con la situación histórica particular; esto es, como un espacio para el pensamiento crítico que contribuye a la “formación de conciencias”<sup>184</sup> en medio de eventuales factores políticos de dominación. La naturaleza constitutiva de FLACSO sintoniza con la apuesta stavenhaniana por la “formación de un público concientizado”, es decir, por la extensión de conciencia crítica a través de procesos socio-educativos que acompañan análisis y compromiso en un mismo vector de realidad.

Más aún, considerando que FLACSO llega a México en el contexto del exilio de los chilenos a este país, la concepción educativa se podría acercar a la de Educación en Derechos Humanos. Ciertamente es que, para esa época, todavía no hay

---

<sup>184</sup> Una alusión recurrente en el marco general de la narrativa biográfica del autor sobre educación.

un trabajo explícito de Stavenhagen en torno a los derechos humanos, pero su visión general de las ciencias sociales se instala en un claro sentido de afinidad que empata, además, con el contexto de la época. No es casual que el proceso de apertura institucional en México ocurra en el marco histórico de las dictaduras sudamericanas, uno de los acontecimientos más influyentes en la génesis de los derechos humanos en América Latina.

Esta afinidad entre la visión sobre las ciencias sociales y la Educación en Derechos Humanos, a partir del relato de Stavenhagen, se pueden cifrar en el compromiso del investigador con las clases populares o marginales y la relación de la sociedad frente a tales situaciones, inquietudes que – como se ha dicho – quedan plasmadas también en el proyecto de FLACSO:

*“En esos años mi preocupación fundamental eran las ciencias sociales, no me había enfocado en derechos humanos, pero mi visión de las ciencias sociales, pues era una ciencia social comprometida, como ciencia social, al servicio de la gente, al servicio de las causas populares. Yo siempre veía eso y tengo algunos escritos sobre eso, y la necesidad de vincular a las ciencias sociales con la sociedad y romper el esquema del observador externo, fuera, en su castillo, rodeado de libros y desvinculado de la realidad” (ERT-EBS2).*

Al conjugar el proceso educativo crítico y comprometido con la investigación de las ciencias sociales desde una dimensión latinoamericana, se puede descubrir el impulso constitutivo que dinamiza al autor a la preservación de FLACSO. El registro testimonial lo expresa de modo ilustrativo:

*“Y lo que viene de Rodolfo es esa herencia: la conciencia de que somos latinoamericanos, de que hay que ser responsables, de que no hay que hablar de racismo, de que el discurso doctrinario es estéril, de que si uno quiere cambiar la realidad latinoamericana tiene que saber de qué se trata (...) todo el esfuerzo de investigación de hacer estudio empírico (...) es un espíritu, él se ha metido en cosas, ha tomado responsabilidades sociales pero con un proyecto interior, no una carrera burocrática” (ERT-FZ).*

### 6.3. OTROS RESPALDOS A SECTORES POPULARES

#### 6.3.1. Dirección General de Culturas Populares (1977-1979)

Ubicado en la misma perspectiva que comprende al “científico social comprometido con su mundo, su tiempo y su realidad” (RS-EBS2), Stavenhagen toma parte en la recién creada División de Culturas Populares de la Secretaría de Educación Pública entre 1977 y 1979, año en el cual se retira para atender la convocatoria de la UNESCO como subdirector general para las ciencias sociales, no sin antes endilgar las banderas del proyecto a su colega y amigo, el antropólogo Leonel Durán Solís<sup>185</sup>.

La vinculación a Culturas Populares también hace parte de las acciones fundacionales inscritas en el horizonte de la institucionalización de las iniciativas ético-sociales que caracterizan la trayectoria profesional de Rodolfo Stavenhagen. Este proyecto, en particular, se halla en el cénit de esa primera etapa intensiva de creaciones que precede a los trabajos específicos generados en el ámbito de los derechos humanos, los cuales toman fuerza justamente a partir de su participación en la UNESCO.

Los postulados generales que, desde las instancias gubernamentales, buscaron cubrir y atender no sólo el plano indígena sino los sectores populares campesinos y urbanos (ERT-LDS), se fueron forjando a partir de la construcción del concepto antropológico de Culturas Populares soportado en un grupo variado de

---

<sup>185</sup> En esta etapa en la Secretaría de Educación Pública es de resaltar la estrecha colaboración así como la comunión o coincidencia de intereses con su colega Leonel Durán Solís, con quien existe amistad desde los tiempos de estudios en la ENAH. Así recuerda el paso por Culturas Populares: *“Me convocó cuando arrancó el proyecto para que participara junto a él para desarrollar esa nueva iniciativa, entonces desde que comenzó me sumé con él, a los dos años y medio se fue al cargo de París, de la UNESCO... aún recuerdo el abrazo que nos dimos cuando él me comunicó que se iba a la UNESCO... descubrí la sensibilidad que manifestaba en ese momento (...). Y luego la responsabilidad de seguir adelante con el proyecto, y a mí personalmente me enriqueció extraordinariamente los años que tuve que ver con la Dirección General de Culturas Populares, la recibí como una herencia, de alguna manera, de un compromiso y una responsabilidad”* (ERT-LDS).

intelectuales que ayudaría a la definición del proyecto público de igual denominación. Uno de los testigos que hizo parte de este grupo de discusión destaca cómo la originalidad del ejercicio intelectual rodeó el surgimiento de la propuesta en sintonía con las condiciones socio-culturales de la época:

*“A medida que México se urbanizaba había todo un abanico de manifestaciones culturales urbanas que no quedaba incluido en lo que hasta entonces habían estudiado los antropólogos. Entonces, se trataba de abrir un concepto que al mismo tiempo creara un espacio de investigación; empezamos discutiendo ‘cultura popular’ y a las pocas sesiones llegamos a la conclusión de que no era una cultura popular sino muchas, entre las que se contaban las culturas tradicionales urbanas, las nuevas culturas de los migrantes a la ciudad, las culturas que se estaban creando en torno a la música, al arte popular, a muchas manifestaciones que ya no eran indígenas, evidentemente eran mestizas, pero mestizas mucho más urbanas y con una mayor proyección hacia lo externo. Nos dimos, pues, a la tarea de rescatar estas manifestaciones y a escribir varios textos” (ERT-LAS).*

Sin embargo, aunque el planteamiento de Culturas Populares tuvo desde su formulación un carácter abarcativo amplio, también se puede identificar una especial continuidad de las preocupaciones y luchas en torno a la cuestión indígena, tema que ya orientaba los trabajos de Stavenhagen como una nota típica de sus investigaciones. Al respecto, habría que mencionar, además, que la nueva empresa no es una acción aislada sino que hace parte de los esfuerzos compartidos con una generación intelectual dedicada a la resignificación del problema indígena desde una visión crítica de la antropología. En ese orden de ideas, Culturas Populares se entiende en el marco de una red común de intereses, proyectos, necesidades de lucha, de contestación y de propuesta (ERT-MEV). La creación de instituciones – como las ya referidas en este apartado – incluyendo la iniciativa de Culturas Populares es, pues, un signo de la sucesión de efectuaciones del autor como elemento activo de su generación intelectual que construye obra en consonancia con los planteamientos definitorios de su escuela de pensamiento. El orden de la praxis y, dentro de ella, la gesta fundacional, está

respaldado, entonces, por la red de colegas y/o discípulos paritarios que comparten, en una misma unidad de sentido, motivos de vida y emprendimientos socio-políticos. Según el testimonio de uno de los actores de tal proceso, el hilo conductor fue la reivindicación de la vida, de las personas y de los pueblos indígenas:

*“En la Escuela de Antropología nos orientábamos a eso donde siempre está lo nuestro, lo que se ha despreciado, lo que hemos sido y no se ha reconocido, esos otros han sido siempre los indígenas; y entonces reivindicar su cultura, reivindicar su... no sé, su mundo, su manera de ver las cosas, su visión del mundo, reivindicar todo eso está en el Museo, por una parte, y en Culturas Populares” (ERT-MEV).*

A partir de este panorama introductorio general, se puede apreciar ahora cómo va ocurriendo la experiencia de fundación desde la narración biográfica de Stavenhagen. Para tal fin, lo primero que hay que señalar es la coyuntura política que rodea el nacimiento de Culturas Populares en el segundo quinquenio de los 70, una década en la que el autor mantuvo cercanía y participación con el gobierno de Luis Echeverría, inicialmente; y, luego, de José López Portillo. Justamente en el periodo entre ambos mandatos tendrá lugar una exploración del tema que dará origen al proyecto:

*“En una de esas reuniones a las que nos invitaban durante las campañas presidenciales – esta fue la campaña presidencial de José López Portillo (...) – tuvimos una reunión sobre educación, preparatoria de la campaña” (RS-EBS2).*

La oportunidad de campo para la creación institucional viene apuntalada por la amistad con una de las figuras claves del sector político, Porfirio Muñoz Ledo, quien desde su posición en el alto gobierno, provoca en su compañero Stavenhagen la dinamización heurística que dará lugar a un proyecto de orientación antropológica dedicado a las culturas populares. Así es evocado por el autor:

*“Y entonces una tarde me senté a platicar con Porfirio Muñoz Ledo, que es un connotado político mexicano, y que había estado en el gobierno de Echeverría y ahí nos habíamos tratado. Entonces me dijo: ‘Es posible que vaya a ser Secretario de Educación en el nuevo gobierno, con José López Portillo, ya me pidió que entrara al gabinete... entonces tú que has trabajado cuestiones de antropología qué sugieres que haga yo en esa área’. Porque a la Secretaría de Educación Pública le correspondía manejar el Instituto Nacional de Antropología e Historia y también el Instituto Nacional Indigenista, que estaban sectorizados, era antes de la creación de CONACULTA, que es el Consejo Nacional de Cultura y Artes, todo eso estaba en manos del Secretario de Educación” (ERT-EBS2).*

El nuevo Secretario de Educación concebía un plan de trabajo centrado en la conservación histórica y la cultura moderna, ante el cual Stavenhagen hará ver la necesidad de integrar la promoción y el desarrollo de las comunidades indígenas como culturas vivas, mediante una argumentación que manifiesta, de modo especial, su inquietud por el reconocimiento de la diversidad etnolingüística<sup>186</sup>:

*“Y entonces me dijo Muñoz Ledo, uno de los políticos más agudos en este país: ‘Yo quiero que Bellas Artes ahí maneje todo lo que es arte moderno, cultura urbana, todo eso, y el Instituto Nacional de Antropología e Historia que sea realmente la institución que se encargue de la historia del país, de las investigaciones históricas, antropológicas, es decir un poco, la historia, la cultura del pasado, la memoria histórica del país y Bellas Artes, la cultura actual, la que se practica’. Entonces recuerdo que yo le dije que ahí faltaba algo, que era una visión buena pero que no completaba lo que estaba sucediendo en el país, y me preguntó por qué, le dije, ‘Bueno, es que ahí, ¿dónde vas a meter las culturas vivas del pueblo mexicano y las culturas indígenas? No caben en ese esquema’. Se me quedó viendo... -‘Por qué dices eso’ – Yo digo, ‘Bueno, por ejemplo, las*

---

<sup>186</sup> Especialmente significativo fue el trabajo de promoción centrado en el desarrollo de las lenguas como parte vital de los sujetos en sus comunidades *“dándoles instrumentos para que ellos mismos fueran en el manejo de su propio idioma, instrumento para recoger, registrar, investigar tradiciones por ellos mismos y a la vez difundir ese conocimiento a sus propias comunidades en muy diversos temas” (ERT-LDS).*

*lenguas indígenas en México que son un patrimonio, quién las está tratando, fuera de que son objeto de estudio, pero la práctica, la promoción, el apoyo a las culturas vivas indígenas...’ - Le dije, ‘Mira, todos los idiomas indígenas que se hablan en el país se hablan en la Ciudad de México por todos los migrantes que llegan, entonces la Ciudad de México es la ciudad indígena más grande de este país porque están todos los grupos y hay millones de indígenas de todas partes del país que viven en la Ciudad de México y nadie los reconoce y no hay una institución pública que atienda sus necesidades y yo creo que el país merece que se atiendan más las culturas indígenas” (RS-EBS2).*

De esta manera, al ofrecer una visión complementaria al esquema del Secretario en torno a la consideración de las expresiones de las culturas vivas del pueblo mexicano, Stavenhagen termina al frente de la dependencia que se habría de crear para dar curso a los propósitos por él expuestos. Así, el autor resulta integrado al proyecto desde su fase ideacional y durante las tareas de operacionalización de los primeros años<sup>187</sup>:

*“Entonces me preguntó: ‘Bueno, qué pretendes con eso’. Yo le dije: ‘Pues que haya en tu esquema una institución que se encargue de apoyar y promover las culturas de los pueblos indígenas, de los migrantes, etc., porque no están cubiertos ni por el Instituto de Bellas Artes ni por el Instituto de Antropología e Historia’. Entonces me dijo: ‘Me parece muy bien, voy a hacerlo, pero tú te vas a encargar de eso’. – ‘¿Yo? estoy muy bien en El Colegio de México’ – ‘No, como*

---

<sup>187</sup> En cuanto a la disposición operativa del proyecto de Culturas Populares, el antropólogo Durán Solís, explica: *“En su principio no se plantea como una dirección sino como un instituto que se agrega a la campaña política y después al programa del secretario de educación Muñoz Ledo en la que se concebía un Instituto Nacional de Culturas Populares (...) del mismo rango como era el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, es decir instituciones desconcentradas de la Secretaría de Educación Pública que actúan sobre la base de un proyecto y desde los programas anuales de gobierno para atender enormes sectores de la población mexicana que permitiera llevar recursos, hacer inversiones, difundir los valores de la producción cultural de todos estos componentes étnicos en el país y que eran... grupos numerosos, espacios sociales y culturales también que no eran atendidos sistemáticamente ni como una responsabilidad de gobierno” (ERT-LDS).*



*no, vente a trabajar'. Y así es como se formó la Dirección General de Culturas Populares. También ya tiene sus 30 años" (RS-EBS2).*

Como se aprecia desde la experiencia originaria, uno de los grandes temas que subyace a la apertura de Culturas Populares, es el papel de incidencia del antropólogo crítico en la esfera social desde el plano gubernamental y, también, al interior del mismo, por la capacidad de suscitar nuevas responsabilidades públicas. Así lo ha recordado uno de sus testigos: *"Yo creo que esa fue una visión muy importante, muy importante, que vino a mostrar que había esos vacíos en el campo de la administración pública, de gobierno particularmente, en la Secretaría de Educación Pública" (ERT-LDS).*

Si se considera el ambiente de recelo en torno al tema indígena, instalado en el ambiente político en una época dominada por la integración y el asimilacionismo de Estado, la coyuntural cercanía de Rodolfo Stavenhagen al gobierno en este período aparece como una estrategia de extensión de los principios ético-sociales propios, que le permiten abrir surcos ante las resistencias de los sectores oficiales y lograr una efectuación progresiva de sus aspiraciones como intelectual conectado vitalmente con el mundo indígena.

En el caso que se ilustra, parte de la estrategia fundacional fue favorecer el reconocimiento y promoción de los pueblos indígenas abriendo el proyecto de culturas populares a una dimensión nacional desde dispositivos gubernamentales concediendo, con ello, una nota de "oficialidad" al tratamiento de las necesidades y demandas de dichos pueblos como patrimonio cultural constitutivo de la Nación.

Por eso, desde la fase inicial de Culturas Populares, se advierte una preocupación constante por sostener el compromiso gubernamental, tal como se hizo evidente ante la prematura salida de Muñoz Ledo de la Secretaría de Educación, en 1977. En efecto, sin el respaldo de uno de los principales patrocinadores del proyecto, se hizo necesario afrontar las tensiones derivadas de las disparidades de comprensión política que no fueron ajenas, al menos en un principio, a la administración entrante. En efecto, según se halla en el acervo testimonial,

*“cuando entró la administración del Licenciado Fernando Solana (...) tuvieron que pasar varios años para que pudiera entenderse esta iniciativa” (ERT-LDS).* Finalmente, Stavenhagen y su equipo gestor lograrán integrar al nuevo secretario de educación en la lógica del proyecto iniciado pudiendo continuar con la etapa central de consolidación y puesta en marcha de acciones. El antropólogo Salomón Nahmad, al frente de la Dirección Nacional de Educación Indígena por aquellos años, recuerda en su testimonio: *“Entonces con Rodolfo tuvimos mucha vinculación, convencimos a Solana de abrir la discusión del tema de la diversidad cultural, de la diversidad lingüística, de las políticas públicas con una perspectiva diferenciada culturalmente” (ERT-SNS).*

Culturas Populares, entonces, es un proyecto socio-cultural con plataforma política, emprendido desde el ámbito del gobierno federal, desde donde se sostiene su andamiaje de estrategias. Sin embargo, como se ha indicado, la conexión de Rodolfo Stavenhagen con este tipo de participaciones, focalizadas de modo particular en la década de los 70, se asume como una alternativa de efectucción de los proyectos de cambio social acunados desde el periodo de sus estudios profesionales. Esta posibilidad de intervención desde el sector gobierno ocupa un lugar importante en el conjunto de la trayectoria del autor, no por la densidad o extensión de las participaciones<sup>188</sup> sino por el impacto social, político y cultural de los proyectos ejecutados.

En el caso que se está comentando, hay dos lógicas distintas que interactúan estratégicamente en torno a la iniciativa fundacional: la del sistema político gubernamental y la de la red generacional de Stavenhagen. Para el gobierno, anidar el proyecto de Culturas Populares era una posibilidad de dar curso a las políticas de integración indígena. Así podría entenderse el relato de uno de los testigos asociados a la fundación:

---

<sup>188</sup> Ciertamente, la línea gubernamental no es la más profusa en el itinerario biográfico total de Stavenhagen. Aparece, más bien, como una etapa coyuntural que, al igual que las participaciones en el sistema internacional formalizado, parece concluir con un sesgo de desencanto y desinterés explícito de retorno.

*“Yo creo, y me atrevería a afirmar, que la iniciativa de Culturas Populares fue el último proyecto de la revolución mexicana, de una visión nacionalista, como muchos otros proyectos, que además recogía experiencias anteriores y las integraba en una nueva propuesta que fue la de Culturas Populares” (ERT-LDS).*

Pero, mientras el gobierno abre el espacio en consideración a una eventual postura integracionista, Stavenhagen y sus colaboradores toman la iniciativa desde una lógica crítica y de promoción de la diversidad cultural. La disparidad de lógicas sería el punto de partida de las dificultades para entender plenamente el proyecto desde las instancias administrativas del gobierno federal (ERT-LDS).

Sin embargo, a pesar de las dificultades de estabilización que rodearon los inicios, Culturas Populares se consolidó y logró trazar un camino propio destacado en la historia contemporánea de las diversidades culturales en México. Del amplio cuerpo de contribuciones que hacen parte de la profundidad del proyecto, sólo se retoman aquí las que parecen más ilustrativas para entender la perspectiva ética de la alteridad desde un horizonte educativo.

Ciertamente, desde la trayectoria profesional del autor, la Dirección General de Culturas Populares representa una etapa de singulares contribuciones educativas, en un marco analógicamente equiparable a los sentidos de la Educación en Derechos Humanos o de una educación multicultural, según su propia denominación posterior.

Un aspecto clave de este vínculo es la dinamización de una concepción social de la educación y la generación de procesos de toma de conciencia de las realidades a través del programa de formación de promotores culturales. Stavenhagen, como aliado natural de las iniciativas de educación bilingüe-bicultural, logrará una integración estratégica con la Dirección General de Educación Indígena con el fin de *“promover el respeto a la multiculturalidad y el derecho de los pueblos indígenas a recibir atención, a desarrollar y preservar sus lenguas y sus culturas” (RS-EBS2).*

En el contexto histórico de hace tres décadas, el programa de formación de promotores resultó original y pertinente a los propósitos fundacionales de la Dirección, favoreciendo el rescate y la divulgación del patrimonio cultural de las comunidades desde la acción protagónica de los mismos sujetos. Así se encuentra en los registros testimoniales:

*“Ahí se creó un programa que era de promotores, de capacitación a promotores indígenas. Entonces yo veía que ahí Rodolfo insistía muchísimo en que gente de la Dirección General de Culturas Populares se fuera a las comunidades indígenas a capacitar a los indígenas para que estos mismos indígenas capacitaran a los demás. Él creó un proyecto muy grande en Culturas Populares, que era sobre capacitación a promotores indígenas bilingües, porque incluso se les estaba capacitando en sus propias lenguas” (ERT-EA).*

Es interesante advertir que la faceta educativa de Stavenhagen como “promotor de promotores” establece cadenas de capacitación que van desde la Dirección a los promotores indígenas y de éstos al interior de sus comunidades; es decir, no se trata de una estrategia unidirectiva externa sino de suscitar, sistemáticamente, un efecto multiplicador *desde dentro*.

Este estilo circulante para impulsar procesos socio-educativos junto al empoderamiento de los sujetos de la acción, es un elemento pedagógico que se corresponde con el tipo de legados culturales que, en ese momento, interesa potenciar. De esta forma, los programas se orientan al fomento de la cultura indígena, a la preservación de las tradiciones orales y a fortalecer por distintos medios las propias lenguas mediante el uso de cuentos o relatos originarios y el impulso de la escritura vernácula (ERT-EA). El trabajo educativo de Rodolfo Stavenhagen en Culturas Populares es una afirmación de las autoctonías, entendidas como los valores culturales de la diversidad. Promover la toma de conciencia de ellos y facilitar su desarrollo como parte vital de la sociedad mexicana será la nota dominante del programa, según se encuentra en el testimonio de uno de los promotores indígenas:

*“Rodolfo impulsó mucho la recuperación de la memoria tradicional de los pueblos indígenas (...). Sentó las bases, digamos de... que los promotores culturales fueran sujetos de su propia cultura, sujetos de investigación de su propia cultura (...), promotores culturales de sus propias comunidades para investigar y registrar la memoria tradicional, la memoria oral de los pueblos indígenas y llevarlos a la escritura, al registro escrito de esos relatos orales. Y fue un trabajo extraordinario porque los promotores culturales eran de los propios pueblos, conocían la lengua, conocían la cultura, conocían la forma de convivencia” (ERT-NH).*

Es importante señalar, también, que este programa de formación de promotores culturales permite ilustrar de modo concreto la interferencia colaborativa de la red generacional, que se comentó al inicio del presente apartado. La realización del programa implicó una conjunción de voluntades y de recursos que pudieron ser recabados desde las dependencias vecinas de la SEP regentadas por antiguos compañeros de la ENAH. Así lo recuerda uno de ellos:

*“Ahí fue que unimos entre Guillermo, Rodolfo y yo, todo el esfuerzo para construir una nueva perspectiva de la diversidad indígena en México, desde el punto de vista cultural, desde el punto de vista educativo – ese me tocaba a mí – y desde el punto de vista de la arqueología y la etnografía, a Guillermo Bonfil (...). Logramos un gran avance, fue cuando se dio un gran viraje del proyecto integrativo a un proyecto sobre la diversidad cultural. En ese periodo se cuestionó el modelo integracionista de la política pública indigenista, y nosotros (tres o cuatro, Leonel también, porque Leonel trabajaba junto con Rodolfo) éramos los cuatro, más otras gentes (...). En esa década de los 70 es que se establece esa gran vinculación entre todos” (ERT-SNS).*

Es probable que la inquietud por una divulgación más sólida del proyecto, haya conducido a su gestor principal a establecer la investigación sobre culturas populares en el ámbito de la educación superior, tal como es recuperado en el registro testimonial: *“Al mismo tiempo que había promovido a los promotores culturales comunitarios, insertó el proyecto en el ámbito universitario” (ERT-NH).*

La incursión en este nivel educativo podría expresar la inquietud por avivar la responsabilidad social de los nuevos profesionales ante la diversidad constitutiva de la Nación y, al mismo tiempo, afectar el ámbito de la educación formal como un modo de mostrar la corresponsabilidad de los distintos actores en las cuestiones que atañen a la conservación y promoción cultural de los sectores populares e indígenas. El caso paradigmático es la incursión en la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, donde se arraiga el proyecto entre 1978-1980 (ERT-NH). Se trataba de impulsar *“lo mismo que hacían los promotores pero a nivel más profesional: investigación, promoción y difusión de la cultura, en este caso purépecha”* (ERT-NH).

La irrupción del programa de culturas populares en el ámbito universitario deja un legado vigente hasta el día de hoy en la institución que fue uno de los centros de surgimiento de la iniciativa. Atendiendo la voz testimonial, Culturas Populares pervive en la Universidad Michoacana justo desde las mismas directrices que Stavenhagen quiso incentivar en sus orígenes, a saber, la preservación y desarrollo de las lenguas nativas como parte de la riqueza constitutiva del mundo indígena y como expresión del universo simbólico de su realidad diferenciada:

*“Y ese proyecto subsiste, incluso es de las pocas universidades en donde, como parte del proyecto universitario, se imparte la lengua purépecha a nivel universitario, no para los hablantes sino para la comunidad en general, para la comunidad universitaria. Y se han formado profesores de lengua purépecha y esta formación de profesores purépechas ha servido para que en las secundarias y bachilleratos de Morelia se imparta la lengua purépecha como opcional al inglés, o a alguna otra lengua extranjera. Ha sido un proyecto muy interesante, un proyecto ya integrado dentro de la Universidad”* (ERT-NH).

Por otra parte, también debe mencionarse la diversificación de aplicaciones que fue enriqueciendo el campo práctico de Culturas Populares. En este punto, *“Stavenhagen estaba muy interesado en que lo que hacían los artesanos y los indígenas en el país era muy importante para destacarse como una cultura”* (ERT-

EA). Por eso, el fomento de las manifestaciones artísticas enraizadas en las comunidades populares cobra un interés particular alimentado por la esfera epistemológica del autor donde el conocimiento se conecta con las realidades sociales concretas y la práctica de instrumentos de transformación y participación (cfr. ERT-LDS). Desde aquí, la investigación en unidades regionales de campo extendidas por todo el país, centrará su atención en el cultivo de *“las manifestaciones artísticas no vistas sólo como artesanías sino como producción simbólica que reflejaban visiones del mundo, cosmovisiones, la importancia de la música, del teatro, de las dramatizaciones locales o de orden tradicional”* (ERT-LDS).

Precisamente, la música, el teatro y el conocimiento popular serán campos de especial consideración dentro del propósito de apreciar el mundo cultural de las comunidades. La evocación del testigo clave asociado a esta empresa desde sus fases iniciales, brinda una descripción certera que permite ponderar los alcances de tales programas:

*“En Culturas Populares se trabajó en un programa que, lamentablemente se quedó como una experiencia inédita, en donde se logró trabajar en 17 estados de la república, con centenares de profesores para una serie de iniciativas o proyectos, para sistematizar programas que desarrollaran la sensibilidad musical de los niños, considerando que en la educación forma parte de un desarrollo integral del niño la participación o las experiencias en el campo de las artes y, en este caso, de la música. Ese proyecto, que fue acogido por Culturas Populares, se realizó encabezado por un distinguido músico mexicano Cesar Tort, investigador de la UNAM (...). El programa mostró que tenemos la capacidad propia a partir de las tradiciones culturales, incluyendo el conocimiento o las soluciones de instrumentos musicales que nuestras propias tradiciones han elaborado desde el origen prehispánico a los coloniales (...).*

*Hubo programas para el teatro campesino, el teatro popular y hubo propuestas también en el campo del conocimiento de la biodiversidad, por*

*ejemplo, el conocimiento que tienen los campesinos sobre sus plantas, sobre sus animales, sus recursos, lo que uno podría llamar las taxonomías botánicas o investigaciones taxonómicas desde la perspectiva de una visión indígena, específicamente hablando, por ejemplo, los purépecha (...) Se aplicaba a los órdenes diversos de la vida, de la cultura como tal” (ERT-LDS).*

Finalmente, otro aspecto que hizo parte de las ejercitaciones divulgativas de Culturas Populares fue la preparación y el impulso de encuentros indígenas entre comunidades de distintos estados de la República (ERT-EA). Se cifra, ahí, una originalidad que favorece la circulación de riquezas culturales y la constitución de preocupaciones comunes con la cual afrontar los requerimientos más apremiantes. La novedad de realizar encuentros de ese tipo se resalta en el siguiente testimonio:

*“En Culturas Populares se llegaron a hacer cosas que no se habían hecho generalmente, hasta donde teníamos noticia: encuentros interétnicos entre jóvenes, es decir, oír jóvenes –hablo de los promotores culturales – de diversas etnias del país en las que nunca habían tenido históricamente la oportunidad de relacionarse los unos con los otros” (ERT-LDS).*

La idea de incentivar los encuentros interétnicos aparece, además, como una estrategia de visibilización conectada con un horizonte emergente de socialidad para las comunidades indígenas. Se trata de explicitar un rasgo político típico de un modelo democrático participativo sostenido desde los grupos de base. Si la situación colonial supuso fragmentación y división confinando las expresiones culturales minoritarias a la clandestinidad o la extinción, la perspectiva multicultural acerca las diferencias entre sí y suscita diálogos entre los distintos actores.

En el desarrollo de proyectos culturales inéditos existe, entonces, una contribución a un proyecto de Nación que integra el cultivo y difusión de las tradiciones ancestrales, sus cuerpos de conocimiento y la variedad de sus manifestaciones artísticas. De esta manera, en los procesos de reconocimiento e impulso de la diversidad interna del país, Culturas Populares es una alternativa para la



institucionalización de las alteridades en el sistema social y en las plataformas políticas establecidas.

En tanto proyecto fundacional, aparece como una iniciativa que favorece otras creaciones por cuanto recoge determinadas líneas de acción que resultan perdurables en el tiempo. La apuesta por la visibilización de las culturas locales, populares e indígenas ante las instituciones del Estado mexicano y ante la sociedad en general, se sostiene como una opción continuada en las conquistas y desafíos que supone la reformulación de una concepción política. Desde aquí, siguiendo la pauta testimonial, pueden ser leídos los impactos y las vigencias del proyecto emprendido:

*“Yo creo que la creación de Culturas Populares y el paso de Rodolfo Stavenhagen como director, como el que proyectó eso, ha llegado muy lejos; particularmente si lo vemos desde la perspectiva de la cultura de los pueblos originarios, ha sido un detonante hoy en día, pues hemos llegado a este punto del reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza de México y como riqueza de la humanidad, pero ha sido todo un trabajo de base que aunque, en general, no ha permeado completamente –digamos- la educación y la cultura de México, en términos formales, yo creo que hay una gran conciencia en la sociedad respecto de que es un gran valor y una gran riqueza eso que tenemos como Nación” (ERT-NH).*

De igual forma, en este periodo de creación institucional, sea en el programa de formación de promotores culturales, en el fomento de las manifestaciones artísticas populares o en la dinamización de encuentros entre comunidades indígenas, se aprecia una especial faceta de Rodolfo Stavenhagen como educador social, es decir, como gestor de procesos educativos que, sin desatender el sector formal-escolarizado, según se ha mencionado con la incursión del proyecto en el ámbito universitario, suscita programas de impacto público que evidencian el carácter socio-cultural inherente a un modelo pluralista de Nación. Esta será una característica de especial importancia en la comprensión de un posible perfil pedagógico del autor, concretamente en el terreno de la

Educación en Derechos Humanos, según es recuperado desde el acervo testimonial:

*“Está muy claro todo lo académico, todo lo formal; pero lo otro tiene una enorme importancia visto incluso en los derechos humanos, porque los derechos humanos no solo es el conocimiento de estatutos, leyes o normas sino las prácticas mismas como tal que un conjunto humano puede asumir y creo que el ejercicio de esos derechos humanos a través de la educación informal y la capacitación se mostró muy claramente en el campo de Culturas Populares” (ERT-LDS).*

### **6.3.2. Centro de Estudios Agrarios (1965-1969)**

La línea de respaldo socio-político a sectores periféricos que hace parte de la trayectoria profesional de Rodolfo Stavenhagen, se puede apreciar también en la vinculación al Centro de Estudios Agrarios, un organismo adscrito al gobierno federal mexicano en cuya dirección se hallaban miembros de las carteras de agricultura, recursos hidráulicos y economía.

La experiencia del autor en este proyecto se sitúa entre 1965 y 1969<sup>189</sup>; es decir, entre la participación en el Centro de Investigaciones Sociales de la UNESCO en Rio de Janeiro, Brasil, y la adscripción al Instituto de Estudios Laborales de la OIT en Ginebra, Suiza. Esto significa que la participación en Estudios Agrarios aparece como un acontecimiento conectado con los orígenes profesionales de Stavenhagen, en sintonía con las preocupaciones de su etapa universitaria, en los tiempos de conclusión de su doctorado.

Al considerar cómo se van conectando estas etapas iniciales entre sí, se puede apreciar un período de afirmación de los fundamentos que dirigen la acción profesional. Así, el Centro de Estudios Agrarios en México continúa la línea de

---

<sup>189</sup> De esta forma, Stavenhagen acompaña prácticamente la totalidad del trabajo en el Centro, según recuerda uno de los testigos copartícipe de esa obra: *“El proyecto empezó en 1965 y terminó hasta 1970 cuando se publicó el libro [“Estructura agraria y desarrollo agrícola en México”]. Antes del libro sacamos tres volúmenes que eran una primera versión (en mimeógrafo) y luego ya se hizo la síntesis del libro que salió completa” (ERT-SAF).*

investigaciones sobre cuestiones campesinas y desarrollo rural en el contexto de América Latina como un aporte heredado de la estancia en Brasil (1962-1964) que favoreció la apertura a las realidades sociales del Continente (cfr. ERT-CH.TC). Se trataba, en efecto, de promover la integración continental en torno a los grandes temas de la sociología en boga por aquellos años, incluyendo la organización de campesinos y la gestión de proyectos de desarrollo agrario regional ejecutados por distintos países sudamericanos (cfr. ERT-MEV).

Stavenhagen continúa fortaleciendo la red de intelectuales internacionales y conexiones especiales de campo que, unos años más tarde, lo llevarán a la OIT en Ginebra (UNRISD). El paso por la OIT (1969-1972) permitirá proseguir las líneas de interés en ámbitos afines al tomar parte en los proyectos de reactivación social y desarrollo alternativo, que tuvieron lugar en la división de estudios laborales a la que él estuvo asociado.

En el contexto de análisis sobre cuestiones de clase, estructura rural-agraria y movimientos campesinos, el gran proyecto de investigación del Centro de Estudios Agrarios busca entender cómo la gente de tales sectores se organiza para generar procesos de desarrollo rural y ordenamiento social, así como evaluar mecanismos de protección de sus derechos, desde el estado de las formulaciones de la época. Tales estudios cobran sentido en un contexto de singular relevancia por el predominio rural y la apertura aún incipiente y cuestionada a los proyectos de la modernización (cfr. ERT-SAF). Es justo aquí, en este período de conocimiento de las realidades y de emergencia de las principales teorías sociales del continente, donde se ubica el trabajo de “Las siete tesis equivocadas sobre América Latina” (RS-A-04).

Algunas de las notas dominantes de este contexto sociológico se recogen en el siguiente testimonio:

*“Una parte importante era entender la capacidad de organización, las experiencias históricas de luchas y de organización, y, en especial, había un componente de estudiar movimientos campesinos que en esa época era una parte de la sociología*

*que... estaba ganando adeptos, era como una especie de moda casi, en la sociología, especialmente, en la sociología progresista de los años 60 y 70. Muchas personas empezaron a estudiar movimientos campesinos, también movimientos obreros, pero la idea de movimientos sociales iba ganando mucha fuerza y si uno ve los anuarios de sociología donde año con año reseñan cuáles eran los temas más importantes en la sociología internacional uno verá que por los 60 y 70 empiezan a hablar sobre movimientos sociales, movimientos campesinos, movimientos urbanos y de obreros” (ERT-CH).*

Así pues, la participación en el Centro de Estudios Agrarios se debe entender inscrita en un singular panorama de efervescencia social latinoamericana, llegando a ser un proyecto de gran impacto en México para tratar problemáticas como la estructura agraria, el desarrollo agrícola y la organización del campesinado<sup>190</sup>. Este punto tendrá una repercusión insoslayable en los sectores sociales directamente involucrados, según apunta uno de los testigos que hizo parte de la iniciativa:

*“Una parte importante de este estudio fue la capacidad de organización de la población rural, precisamente del sector ejidal, su capacidad de organizarse para defender sus derechos, es decir, ellos vivían en una situación bastante difícil aún después del reparto agrario (...) y parte de este estudio fue precisamente entender su lucha, su lucha por recibir la tierra, su lucha por defender la tierra y después su lucha por ganarse una vida digna en un campo donde tenían muy poco apoyo” (ERT-CH).*

Otras dos características que marcan el modo de gestión del macro-proyecto investigativo emprendido en el Centro, es el trabajo compartido con redes

---

<sup>190</sup> La relevancia del proyecto liderado por Stavenhagen en el Centro de Estudios Agrarios se destaca en la voz testimonial: *“Realmente hay que enfatizar que este estudio es único, es decir, lo que hizo Rodolfo y todo el grupo de investigaciones agrarias es algo clásico, único, no hay hasta hoy día, cuarenta años después, otro estudio de esta seriedad, de esta envergadura. Es un clásico” (ERT-CH).*

intelectuales sólidas y, desde ahí, la consideración de distintas perspectivas en torno a los fenómenos que son analizados.

Así, la investigación incorporó las figuras más destacadas del pensamiento y de la praxis socio-económica de la época, además del equipo de colaboradores (pasantes, estudiantes, técnicos, etc.) que reforzó la estrategia compartida de trabajo:

*“El Ing. Reyes Osorio era el Director del Centro y él tuvo a su cargo toda la parte agrícola, como ingeniero agrónomo que era. Entonces, él organizó toda la parte del estudio agrícola y Rodolfo organizó toda la parte del estudio sociológico, también ligado con lo agrario, con lo agrícola, o sea toda la visión de desarrollo rural. El ingeniero era el que la manejaba con ayuda de economistas rurales que entraron también a apoyar: Sergio Maturana, que era un doctor en economía, chileno, que estaba en México y él estuvo asesorando para la parte de economía agrícola; el Dr. Salomón Eckstein, que también era economista agrícola, había terminado su libro de los ejidos colectivos en México, muy conocido. Entonces él también estaba colaborando, asesorando en la parte económica. Total que se armó este gran equipo y este gran proyecto” (ERT-SAF).*

En conexión con las condiciones históricas del momento, el proyecto en el Centro de Estudios Agrarios puso en diálogo el campo de los economistas rurales con un marco general de derechos económicos y sociales que permitiera comprender el problema de la desigualdad social en el caso específico de las diferencias entre la sociedad rural y urbana (cfr. ERT-CH).

Por eso, al tener en cuenta la visión de la sociología, la economía y sus diversas aplicaciones de campo, el proyecto en el Centro expresa una nota de diálogo entre disciplinas en orden a un tratamiento más diversificado y profundo de las problemáticas multi-factoriales que son abordadas. Así es apreciado por uno de los testigos participantes de la investigación:

*“La multidisciplinariedad fue importante, para Rodolfo, también, yo creo. Es decir, era una manera de tratar de entender la realidad involucrando realmente a muchas disciplinas diferentes. Y fue algo nuevo. Es típico de la manera en que piensa Rodolfo que quiere... tener diferentes enfoques, diferentes puntos de vista... integrados en una visión única” (ERT-CH).*

De esta manera, la experiencia en el Centro de Estudios Agrarios se aprecia como un acopio de preocupaciones profesionales que dan un impulso radical al perfil stavenhaniano en los albores de su ejercicio como científico social situado. En tal sentido se ha pronunciado uno de sus más cercanos colegas: *“Crea las iniciativas del Centro de Investigaciones Agrarias donde él se organiza desde el punto de vista de la investigación como un académico cada vez más sólido. Impulsó ese proyecto muy importante del Centro de Investigaciones Agrarias y su desarrollo en estudios sociales” (ERT-LDS).*

Pero, más que como un académico en el sentido tradicional del término, Stavenhagen aparece, desde esta primera hora de su trabajo profesional, como el intelectual público que logra desplegar creativamente las características que lo podrían definir de tal modo. Así se advierte al emprender investigaciones que tratan determinada realidad social lacerante desarrollándolas en contacto directo con las poblaciones para plantear, finalmente, estrategias de impacto y recomendaciones de políticas públicas. Fue esa la dinámica que caracterizó los informes de investigación del Centro desde donde se dio impulso a programas concretos de apoyo a los campesinos respaldados por el sector gubernamental:

*“Precisamente el señor Reyes Osorio, que fue director del Centro, pasó a ocupar un cargo en el Departamento de Reforma Agraria – después Secretaría – para formar brigadas de organización y desarrollo campesino tomando en cuenta todo lo que se hizo, todo lo que se dijo. Esas brigadas iban concretamente a las zonas campesinas de distintos productores para apoyarlos y para que se organizaran (...); brigadas estas de jóvenes recién graduados que organizaban a los campesinos para liberarse de los caciques regionales que controlaban la*

*producción (...). Rodolfo plantea todo eso y, Reyes Osorio, cuando ocupa un cargo público, promueve la acción” (ERT-SAF).*

Ahora bien, las contribuciones de Stavenhagen en el Centro de Estudios Agrarios se ubican, además del referente latinoamericano mencionado, en la estela analítica del desarrollo de la Revolución y las consecuencias de la política agraria, que incluye temas como la reforma, el desarrollo agrícola, la tecnificación de la agricultura y otras cuestiones asociadas (ERT-FZ11). Por eso, como expresa el relato testimonial, *“a Rodolfo hay que tomarlo no sólo desde el estudio de la cuestión étnica sino que también tiene una encarnación agrarista, el análisis de la problemática agraria y la crisis del proyecto agrario de la Revolución” (ERT-FZ).*

De manera que los análisis del Centro y el interés de influencia en el plano público como resultado último de la acción investigativa, se muestran como una resistencia a la marginalidad socio-política de los sectores campesinos. Comprender la dinámica del ámbito rural exige reconocer su participación en las esferas correspondientes de la estructura social, al punto que *“se puede hablar del papel de la organización campesina en la construcción y defensa de la democracia... así lo vería Rodolfo” (ERT-CH).*

Por cuanto ha sido dicho, se podría colegir que, ya desde la participación en el Centro de Estudios Agrarios, la inquietud ético-social del autor aparece conectada con el ejercicio de la investigación como actividad profesional. Las brechas que existen en los distintos niveles de desarrollo serán un motivo de estudio recurrente alimentado por la búsqueda de alternativas para las poblaciones en situación de marginalidad. En ese punto, la conexión con los grupos humanos que hacen parte de la investigación rebasa la intencionalidad formal académica y se establece en un plano de circulación de historias de vida. Cada investigación anticipa un destino: el del fomento efectivo y multi-sistémico de las alteridades.

A este propósito, un sentido similar se ha advertido en el registro testimonial:

*“Ha tenido una vocación social, yo creo que eso desde el inicio, el hecho de haber elegido estudiar antropología... pero después como antropólogo el hecho de hacer trabajo de campo y el hecho de haber empezado a estudiar los grupos indígenas, la economía campesina, las sociedades agrícolas, rurales, yo creo que eso lo puso en contacto con la desigualdad social y los procesos de discriminación... cuando tú te dedicas a hacer trabajo de campo y a tener contacto con la población, uno se va sensibilizando cada vez más a las realidades” (ERT-OdO).*



## CAPÍTULO CONCLUSIVO: LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

El presente capítulo tiene una intención recapitulativa y de conclusión partiendo de las problematizaciones que sustentaron el origen y desarrollo de este proyecto, según se abordaron en el capítulo uno. Para ello, se han formulado cinco tesis que, a partir de los criterios de interpretación expuestos en el diseño metodológico (capítulo tres), procuran un diálogo conceptual entre las categorías de análisis (capítulos cuatro, cinco y seis) y los referentes teóricos de la investigación (capítulo dos). En ese sentido, es un texto que plantea convergencias explícitas o acercamientos tangenciales, insinúa distancias y traza nuevos núcleos problemáticos que quedan esbozados al intentar una mirada omnicomprensiva de supuestos, conceptos, hallazgos y teorizaciones recogidas durante el curso de la investigación en sus distintas etapas.

Para ello, dada la naturaleza interpretativa del presente estudio biográfico, se atendió, especialmente, el principio básico de *teoría substancial* expuesto por Strauss (1997), donde la construcción teórica se realiza, en primer lugar, desde el nivel de las experiencias empíricas que, en este caso, se aprecia por una vuelta al relato del sujeto y a sus categorizaciones nucleares. Así las cosas, el planteamiento de las cinco tesis sobre la base del análisis biográfico de Rodolfo Stavenhagen, no se ha de entender como una mera “ilustración” de los contenidos teóricos del capítulo dos o de los conglomerados epistemológicos del capítulo tres, sino como un plexo categorial (representación tipológica) donde, ciertamente, ocurren coincidencias o diálogos con las referencias fijadas, pero también, invocaciones teóricas complementarias útiles para fortalecer el intento de *teoría formal* resultante<sup>191</sup>.

---

<sup>191</sup> Dado que no es la intención aquí sobreabundar en nuevas referencias teóricas, sólo se recurre en algunos momentos a ciertas alusiones que se consideran claves para mayor claridad en la exposición de argumentos. La pertinencia de alusiones como los Proyectos SOSTRIS y PRIME, con sus correspondientes autores, fue evaluado en el seminario de “sociología de la cultura” durante la estancia de investigación, de cara a los intereses específicos de este estudio.

En otras palabras, más que ofrecer nuevas interpretaciones a los capítulos inmediatamente precedentes, el apartado busca brindar una sistematización de conjunto, enriquecida con los planteamientos teóricos y con otras alusiones que resultan adecuadas para intentar un armado omnicomprendivo de categorías pero, en todo caso, partiendo de los hallazgos y análisis empíricos.

Por eso, como se ha dicho, la lógica general en la que se inscribe esta sistematización no es pretender utilizar los materiales empíricos con propósitos meramente ilustrativos de la teoría previa sino, por el contrario, “dar vida” independiente a los materiales de campo, partiendo de ellos y organizando las tesis, con su respectiva argumentación, desde las contribuciones de los sujetos.

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 cuyo marco general se inscribe en la referencia conceptual de E. Levinas (2.3.1).

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.

### **Tesis 1. El *otro* diverso y vulnerable: *telos* ético fundante de la Educación en Derechos Humanos.**

Para definir la alteridad en la noción educativa referida, el punto de partida es considerar que la cuestión del *otro* diverso y vulnerable funda la finalidad ética

(*proto-telos*) de la Educación en Derechos Humanos al constituirse en su efectucción sustantiva.

Desde este planteamiento, se reconoce 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 EDH plantea el problema de traducirla en realidades observables que procuren condiciones de vida justas y equánimes para los sectores marginales amenazados. Es aquí donde Rodolfo Stavenhagen afirma: *“Muchas veces aquí como en otras partes el término ‘Derechos Humanos’ es usado como un lema, como un slogan muy de moda, está de moda aparte, todo el mundo ahora dice: ‘Estoy en favor de los derechos humanos’; pero, bueno, no es tan fácil” (RS-EBS2).*

De hecho, éste ha sido el problema aludido desde los descriptores generales de la presente investigación (capítulo uno). En tal sentido, Stavenhagen ha planteado el concepto de “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad” (cfr. RS-EBS2) 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: *“Lo que observamos en la realidad demuestra que la situación de los pueblos indígenas, grosso modo, no ha mejorado en el mundo, ni está mejorando (...). No se puede decir que realmente se hayan logrado grandes avances en el respeto a los derechos humanos y a las personas que más necesitan ese respeto y ese reconocimiento, ¿no?, porque siguen quejándose de las mismas violaciones, de las mismas injusticias; no es algo que tú puedas hablar ‘bueno, ya se consiguió, se logró, vamos a meter la carpeta aquí, vamos a cerrar llave y vamos a hacer otra cosa’. ¡Pues no!” (RS-EBS3).*

Desde aquí, el autor percibe que, en derechos humanos, el trabajo en torno a un armamento 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 efectación. 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 (cfr. RS-EBS3)<sup>192</sup>.

Al destacar la importancia de estos frentes que complementan las contribuciones del sistema judicial y legislativo, una particular insistencia es dada por el autor a la

---

<sup>192</sup> En tal sentido, la Educación en Derechos Humanos es una instrumentación crítica, social y política del ejercicio del intelectual público. Ciertamente, aparece como un proceso complejo y estratégico que contiene la potencialidad de enfrentarse a la brecha entre la formulación teórica y la realidad.

efectuación política. A este ámbito corresponde convertir las reformas constitucionales y legislativas en programas públicos, que supone, preparar las políticas necesarias para implementar las declaraciones y demás cuerpos legales. De igual manera, se incluye aquí el compromiso de los partidos, según apunta Stavenhagen: *“Se tiene que pasar al nivel político lo que antes era todo lo legislativo y lo judicial. Ahora también hay que prestarle atención al nivel político. Porque con esas leyes y con esas reformas que tenemos, pues, hay una responsabilidad para los partidos políticos y sus programas de acción (...). Entonces sí tenemos una tarea enorme para cerrar esa brecha pero ya a través de políticas públicas y compromisos políticos” (RS-EBS3).*

Atender de manera efectiva la situación vulnerable de los sectores periféricos es, entonces, una clara expresión de la reducción de la brecha entre las enunciaciones legales y las realidades concretas. El compromiso que alude Stavenhagen aparece como una afirmación del *otro*, mejor aún, como una priorización de la realidad humana *expuesta* tanto en la disposición jurídica como en su gestión pública.

Es aquí, en el terreno de los compromisos socio-políticos, 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 misión: 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 permiten el cumplimiento coherente de las leyes de protección civil y/o promoción cultural de las minorías.

La educación como un ámbito de efectuación 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, tema que será retomado en la Tesis 4.

Desde este orden de ideas, se entiende la misión de la Educación en Derechos Humanos tal como es planteada por el mismo Stavenhagen: *“Yo siento que ya no hace falta pedir más leyes, leyes ahí del montón. Lo que pasa es que no se cumplen. Y para cumplir, la educación es fundamental” (RS-EBS2).*

Es así como en Rodolfo Stavenhagen la atención efectiva de la situación vulnerable de los sectores marginales 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 nuevos órdenes de construcción de su 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 efectuación 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, 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.

De esta forma, el reconocimiento experiencial y humano de la condición marginal del *otro* debida a su diversidad, es una constatación de que en el mundo donde se

habita prevalecen realidades de injusticia y subordinación de clase. La sensibilidad natural compasiva hacia el dolor humano ajeno, característica del estilo de intelectual público que aquí se aborda, hunde sus raíces en el sentimiento y la convicción de la justicia (cfr. RS-EBS2), un aspecto convergente con la preocupación ética levinasiana.

Así, ante las formas de exclusión que permanecen, explícita o veladamente, en los distintos órdenes contra los sectores considerados vulnerables, la alteridad cobra un posicionamiento ético en la búsqueda de la justicia como base para la acción o efectucción de las finalidades. Plantear una interpretación de la perspectiva ética de la alteridad como fundamento de la Educación en Derechos Humanos significa, entonces, afirmar la posibilidad de la justicia como *ideal que va siendo viable* en planos concretos de la historia.

De este modo, ante la incidencia ideologizadora de los movimientos y las gestiones sociales en torno a los derechos humanos, el perfil biográfico stavenhaniano sugiere la recuperación de una finalidad centrada en el *otro* a través de la ponderación crítica de situaciones y la circunspección de oportunidades para la acción. Con esto, lo que realmente se pone en el centro de la lucha por los derechos humanos, en cualquiera de sus formulaciones, es el principio ético de la dignidad que corresponde a la persona humana (cfr. RS-EBS5). Desprovisto de toda manipulación de partidos, ideologías y aspiraciones burocráticas, el primado ético de la alteridad supone considerar la condición de ser humano antes de la función desempeñada en cierto sistema social (cfr. RS-EBS4).

La definición de esta teleología, como será retomado en la Tesis 2, tiene un importante sustrato biográfico. El “nunca más” de T. Adorno encuentra una aplicación en el sentido de praxis ética y compromiso social de Rodolfo Stavenhagen por cuanto su lucha contra la discriminación de las minorías étnicas así como sus trabajos por la justicia social al interior de las estructuras que generan opresión, invocan, en últimas, la imposibilidad de que la persecución por motivos de diversidad se repita, esto es, que su historia de migración forzosa y

testimonio de exterminio como consecuencia de las hegemonías de raza, no tenga ninguna réplica en el devenir de los entornos donde desarrolla su historia post-sobreviviente.

Del mismo modo que la formulación de Adorno expresa “que Auschwitz no se repita”, factores asociados como la persecución vivida por motivos de diversidad racial y el exilio consecuencia de ello, tampoco pueden hacerlo. Surge entonces una “deuda ética” que afecta la trayectoria personal sucesiva del sujeto<sup>193</sup>.

Proclamar a través del tipo de compromisos asumidos el “nunca más” del propio holocausto, no es solamente una percepción que se instala en la memoria personal de los orígenes, sino una forma de conducción biográfica que se actualiza ante los dramas sociales contemporáneos, en especial, de los países latinoamericanos. De manera que, donde hay una historia de marginación de los individuos o una agresión contra la vida de los pueblos por el desconocimiento efectivo de los derechos humanos, ahí acuna un eventual holocausto que es menester impedir.

Este proceso se expresa como una apropiación de las situaciones lacerantes de la historia con un especial sentido ético que impulsa al sujeto, desde los dispositivos profesionales que va adquiriendo, a cargar la miseria del *otro* y a combatir su expoliación en un intento por evitar que el propio drama de negación altérica se

---

<sup>193</sup> Atendiendo los planteamientos de B. Bettelheim (1979: 25-28), Kazmierska explica que el “síndrome de la sobrevivencia” es una experiencia típica en la biografía de quienes lograron salir con vida de las condiciones límites del holocausto. El síndrome, que se resume en la pregunta “¿Por qué sobreviví?”, implica dos tipos de sentimientos: la *culpa* y la *obligación única* originadas en el hecho de encontrarse a sí mismo entre los pocos salvados. El sentido de culpa viene de la convicción de que se ha sobrevivido a expensa de las víctimas, pudiendo haber estado en su posición. El sentido de obligación y de responsabilidad especial supone que la sobrevivencia afecta una comprensión común del derecho fundamental a la vida, haciéndose necesario garantizar las condiciones para el establecimiento de la paz en contra de las formas estructurales de la muerte (Kazmierska, 2008). Puede advertirse que la concepción stavenhaniana de “deuda” (obligación moral de solidaridad con el sufrimiento de *otros*), así como las implicaciones de distinto orden que se irán refiriendo, guardan relación con este postulado teórico.



repita. La negación y el rechazo de toda violencia (cfr. RS-EBS3) será una nota dominante de ese proceso de realización de los derechos humanos.

De esta forma, tanto el planteamiento de Levinas sobre la alteridad en la justicia como el de Adorno sobre la imposibilidad de Auschwitz, convergen en la idea stavenhaniana de “deuda ética” que en sí, es una pauta de efectuación, compromiso y política de vida.

En la manera de “saldar” esta deuda aparece otra afinidad conceptual que guarda relación con aplicaciones del nominalismo moral, en el sentido que ha sido expuesto en el capítulo de referentes teóricos (2.1.2).

Según se ha venido planteando, la efectuación ética de los principios de la Educación en Derechos Humanos, como parte de los compromisos políticos tendientes a su implementación, significa “hacerse cargo” de la realidad marginal de *otro* concreto. Este tipo de efectuación, que desmonta la concepción en torno al *otro* desde la abstracción categorial, confiere una nota de singularidad a la acción pues integra la trayectoria personal con la trayectoria profesional del actor social de la educación<sup>194</sup>.

El énfasis en la realización de los derechos humanos a través de procesos educativos no responde a una mera inquietud de tipo pragmático-funcionalista que podría comprender la implantación de tales derechos desde un plano formal, mediático o legal. La dimensión que surge de la conexión biográfica con el trabajo político plantea, más bien, la necesidad de un nuevo ordenamiento societal donde la estipulación jurídica se logra desarrollar en la vida misma y en la relación entre los distintos sectores que la integran.

---

<sup>194</sup> Para efectos de este análisis, se usan indistintamente las nociones de “actor social” y “agente público”. Con ellas se alude al sujeto que asume un rol de liderazgo y/o participación política llevado a cabo desde el ejercicio intelectual o el trabajo militante. En el caso concreto de este análisis, se comprende a Rodolfo Stavenhagen como actor social de la educación en derechos humanos a partir de la concepción de intelectual público.

La legitimidad de la acción afirmativa que caracteriza el marco de desempeños de Rodolfo Stavenhagen está, pues, en sintonía con una idea de nominalismo ético que da existencia a la opción por los sectores vulnerables específicos (pueblos indígenas, campesinado, minorías étnicas, etc.) al encontrarse *experiencialmente* con ellos.

Así, el compromiso ético-político por los derechos humanos del *otro* vulnerable es una ratificación de la urgencia de la acción individual, como creación de alternativas, ante las deficiencias estructurales de una realidad dada. Desde tal punto de vista, hay una responsabilidad que no sólo corresponde a la organización social y a la estructura del Estado sino que abarca la trayectoria del agente público *singularmente* considerado.

Siguiendo el planteamiento nominalista, no puede darse lugar al bien común, en abstracto, si no se toma en cuenta la singularidad; es decir, el cumplimiento de propósitos que atañen a un colectivo exige reconocer previamente las realidades individuales que integran ese conjunto. Sin embargo, esta premisa no implica reducir el nominalismo moral a una magnificación ingenua del individuo al margen de su sistema de relaciones. Ciertamente, entender la perspectiva ética de la alteridad desde el referente experiencial del encuentro, no resulta relevante sólo como una estrategia para abordar la agencia individual de manera aislada, sino que ofrece, además, un necesario acercamiento a las estructuras y los procesos sociales en los que se halla inserto el sujeto. De esta manera, se da lugar a una ética ligada a la transformación como posibilidad política de la justicia.

Precisamente en este alcance político de la acción individual, el proceso biográfico del agente público en torno a la perspectiva ética de la alteridad, aporta un sentido de responsabilidad social a la gestión humana efectiva. De este modo, el sujeto logra tratar con las realidades individuales sin perder su conexión con los sistemas y con la historia de la que hacen parte identificando oportunidades y elecciones para un mejor presente (con su futuro) sobre la base de criterios humanísticos que

sostienen la primacía de la persona sin importar su clase, raza, posición socio-cultural u origen.

La idea de que el nominalismo ético no es la afirmación de un individuo insular sino de un sujeto relacional, aparece en la historia de vida que aquí se considera bajo la modalidad de *intelectual público*. La dedicación de Stavenhagen a cuestiones que involucran la ética de la alteridad (como pueblos, culturas o individuos), lo llevan a detectar, en cada contexto donde asume una labor, cuáles son las expresiones de diversidad amenazada sean las minorías ignoradas, las etnias violentadas o las clases más desfavorecidas dentro de un sistema social. Pero, va más allá de una detección. No sólo se queda en el plano descriptivo de esas realidades, como podría hacerlo un investigador social desde un paradigma de “ciencia clásica”, sino que emprende los mecanismos de acción incidiendo en las instancias estructurales que pueden contribuir al restablecimiento de tales situaciones de injusticia y dominación. Se percibe, entonces, una coincidencia nominalista con la noción de intelectual público como vigía de la historia que asume compromisos efectivos con las realidades concretas analizadas (capítulo cuatro).

Por último, debe anotarse que el plano del compromiso que procura la implementación efectiva de las finalidades de los derechos humanos, encuentra también una réplica nominalista en la limitación de sus alcances. Según aparece en la experiencia biográfica del actor social, hay una conciencia clara de que, a pesar de sus empeños, no todo lo que necesita ser transformado se transformará, pues, los cambios sustantivos que involucran distintos factores son complejos y no se avanza en ellos sin sortear rémoras y aplazamientos. Por eso, el intelectual público actúa desde el instrumental de las ciencias sociales con bases sólidas de fundamentación, sin pretensiones ingenuas. La contingencia de la acción se convierte en un acicate de la tarea singularmente dirigida cuyo fruto es proporcionado y progresivo.

En Rodolfo Stavenhagen, la imposibilidad de lograr transformaciones decisivas y resultados acabados en macro-situaciones estructurales, no deja de ser un motivo para la insatisfacción: *“No es que esté veinte años después muy contento de los resultados en cuanto a la estructuración institucional de los derechos humanos en el ámbito nacional. No, no estoy satisfecho”* (RS-EBS5).

Sin embargo, la afirmación nominalista es un impulso para sostener cada misión y avanzar permanentemente hacia compromisos inéditos. Cada emprendimiento tiene sentido porque, por él, algo nuevo ha sido posible para un pueblo concreto en amenaza de extinción, para una etnia en conflicto con un Estado o para un indígena que en su territorio remoto se siente escuchado (cfr. RS-EBS3). De igual forma, el tema se refleja en la idea recurrente de incidir en el discurso nacional y en la disposición de un ambiente receptivo a estas discusiones sin importar la posición que se ocupe o la disuasión de resultados inmediatos.

Así, el desarrollo de las acciones sociales como parte del ejercicio profesional, ilustra su *“identificación con la necesidad de hacer algo importante, de luchar cada quien a su manera, desde su lugar y su trinchera, de luchar contra la injusticia y por el bienestar, la igualdad, el desarrollo, la dignidad humana. Tal vez el concepto dignidad engloba todo eso”* (RS-EBS5).

## **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 práxica 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.

Desde Bárcena y otros autores, en el capítulo dos se ha hecho alusión a los principios del saber de experiencia que se asocian con una comprensión ética de la Educación en Derechos Humanos. Aquí, el aparecer del *otro* en el *telos* ético, en clave levinasiana (2.3.2), 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 el *otro* y ser codeudor de sus derechos y de su diferencia.

Cuando se plantea la referencia al saber experiencial, se quiere indicar que la realización de tal *telos* no se entiende sólo desde claves conceptuales aisladas sino que brota de las condiciones históricas vividas y, desde ahí, provoca nuevo acontecimiento. En este punto, la unidad estructurante de una trayectoria de vida se llega a expresar como genealogía biográfica del actor social de la Educación en Derechos Humanos.

Así, pues, a partir de los fundamentos epistemológicos desarrollados en el capítulo tres, se ha buscado dar cuenta de este proceso de constitución en el caso específico de Rodolfo Stavenhagen; es decir, desde los aspectos procesuales de la realidad, comprender cómo se va conformando el sentimiento y la convicción de la justicia que el autor expone de modo recurrente a lo largo de sus narrativas.

El sistema interpretativo que se ha ofrecido en el conjunto de capítulos de la segunda parte y que se recupera en esta Tesis 2, descubre su núcleo sustantivo 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* (concepciones), siendo éste el nudo donde se articulan las relaciones entre la perspectiva biográfica y el horizonte de la fenomenografía, según se expuso en 3.3.

De esta manera, la dedicación al *otro* como razón de ser *sí-mismo*, se elabora en cuanto proceso histórico personal que, en el autor en referencia, toma la concepción de deuda ética como punto de partida. En otras palabras, el hecho de que los sectores marginales 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.

Es en este horizonte donde se instala la concepción de intelectual público que, en el presente estudio, ha sido la base para definir el “quién altérico” de Rodolfo Stavenhagen. Para situar la condición del intelectual público que se empeña en trabajar por la justicia desde el horizonte ético de la alteridad, es preciso atender la constitución biográfica progresiva (*procesual account of life course events*) o gerundio histórico-subjetivo (3.3) que, como se ha dicho, supone el restablecimiento de la cadena sucesiva de eventos desde las significaciones que el sujeto atribuye a los mismos.

Especial interés merece la sucesión y confluencia de acontecimientos precipitantes (*turning points*) que son punto de partida para la definición de políticas de vida y de acción. En el conjunto de documentos personales, los puntos de inflexión logran expresar con claridad la fusión entre acontecimientos y experiencia o, mejor aún, entre historia y biografización. El intelectual público deviene, entonces, de una interpretación autorreflexiva preparada sobre bases multirreferenciales.

Ciertamente, en la ruta epistemológica seguida para comprender la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen, se halla una aplicación de los presupuestos

centrales desarrollados en el capítulo tres, justo donde la aspiración fenomenográfica recoge el doble propósito de todo estudio biográfico, a saber, la construcción del individuo en el ámbito socio-cultural que integra su historia.

El planteamiento que aquí se quiere destacar es que cierto modo del ser individual, producto de su “autopoiesis existencial” (Dominice) o “actividad de biografización” (Delory-Montberger) – que, partiendo de la trama histórica vivida implica la gestión de las memorias individuales y la confrontación de las tradiciones interiorizadas o combatidas – no sólo se expresa en las manifestaciones simbólicas de la vida humana sino, además, en las inscripciones de la acción, en la manera específica de conducir la propia historia y operar sus materialidades de campo. De este modo, el campo decisorio del sujeto se configura como una hermenéutica práctica, esto es, como un *“marco de estructuración y significación de la experiencia por medio del cual el individuo se da una forma en el tiempo, es decir, una historia, que integra para sí mismo”* (Delory-Montberger, 2007: 64).

En sentido similar se ha referido la idea de Bruner (3.1.2) al concebir el proceso de re-creación del yo a partir de la dialéctica entre “ordenar la experiencia y conducir la realidad”, a la cual subyace una determinada percepción de la vida, de sus episodios, acciones y apropiaciones. Un proceso que resalta el papel de la narrativa biográfica o de la figuración discursiva de la experiencia por la cual se puede acceder a la autopoiesis existencial del sujeto o, según este autor, al yo producto de los relatos (cfr. Bruner, 2003: 122).

A partir de la narrativa biográfica de Stavenhagen, como se repasará en breve, la concepción de intelectual público, basada en el reconocimiento de una deuda ética, lleva la impronta de la marginalidad asociada con la experiencia de ser *otro*. Así, la constitución biográfica de la perspectiva ética de la alteridad marca una tendencia en la asunción de proyectos de naturaleza análoga tales como derechos

humanos, minorías étnicas, educación para la paz, entre otros<sup>195</sup>. En ellos, no se asumen “nombres sin realidad”, como cuestiona el nominalismo, sino que se procura la efectuación de teorizaciones y finalidades a partir de la experiencia del encuentro con los sujetos.

Aún más, la perspectiva ética de la alteridad llega a constituirse como unidad estructurante en la trayectoria de vida lo cual afecta la naturaleza del compromiso que corresponde al agente público de la Educación en Derechos Humanos. Aquí aparece el punto crucial de la legitimación ética de la tarea social efectiva que involucra la situación de individuos y/o sectores marginales, pues, se marca una diferencia entre hablar del *otro* desde la exterioridad mecánica, lo cual explicita una forma de dominio o de espectáculo; o, por el contrario, tratar las cuestiones de la alteridad sabiéndose a sí mismo sujeto entre *otros*, lo cual exige una manera de implicación y reconocimiento histórico-vital.

Precisamente, en el caso de Stavenhagen emerge esta singularidad del actor social de la educación constituida desde su propio trabajo de biografización que condensa experiencias de vida de encuentro real con los sectores marginales. Así, el compromiso ético con el ser humano vulnerable llega a constituirse en el hilo conductor de la trayectoria personal confiriendo unidad de pensamiento y obra a lo largo del tiempo. Establecido tal sentido de totalidad y coherencia biográfica, el autor emprende los distintos proyectos, temas y desafíos (*cómo altérico*) que, a pesar de su multiplicidad, se logran desarrollar sin rompimiento epistemológico de fondo.

---

<sup>195</sup> Rodolfo Stavenhagen enfatiza en su narrativa biográfica el aporte que ha hecho a México a partir del trabajo por los derechos humanos (derechos de los pueblos indígenas, multiculturalismo, culturas populares, entre otros). En este ámbito, reconoce su papel en la incorporación del discurso de los derechos humanos en el país y, desde ahí, una orientación de las políticas públicas consecuentes con esta formulación. El énfasis en la contribución es una manera de manifestar la vigencia retributiva como afrontamiento de su deuda ética, justamente en el plano que ha generado ese motivo moral: la opresión, el racismo y la exclusión social.



Es significativo que, justamente, una continuidad afianzada en la experiencia ética, se sostiene a pesar de la trayectoria personal de “sincretismo” que circula, al menos, por cuatro terrenos diferenciados: sector gubernamental, organismos internacionales, ámbito académico y movimientos civiles (cfr. RS-EBS4).

Sea procurando la incidencia en las políticas públicas, o fundamentando situaciones de desconocimiento de derechos humanos específicos, o interviniendo en los tribunales como experto, o dirigiendo la actividad académica en diálogo con la sociedad, Rodolfo Stavenhagen, en cuanto intelectual público, aparece comprometido con el mejoramiento de las condiciones de vida de los seres humanos a través de la búsqueda de mecanismos para actuar sobre determinada realidad que, desde su análisis, resulta generadora de injusticia social.

Contribuir a la sociedad en la que se vive desde una postura que no es la militancia partidista ni la identificación plena con una escuela de pensamiento, refleja el sustrato histórico de la coherencia biográfica anudada en la experiencia ética de alteridad. Sobre este principio que, valga resaltarlo, es fruto de una constitución subjetiva compleja, se asienta la disposición crítica de referentes y la gestión dirigida de oportunidades<sup>196</sup>.

La contingencia propia de la trayectoria existencial no es sinónimo de azar pero tampoco admite una programación exhaustiva. De hecho, la unidad estructurante de la historia de vida es *emergente*. La conducción de circunstancias y el uso de recursos, por diversos que parezcan, se inscriben en un plano amplio de lucha contra la injusticia y favorecimiento de la dignidad humana. No obstante, la trayectoria no es trazada como un plan premeditado en todas sus partes sino

---

<sup>196</sup> El concepto de *gestión dirigida de oportunidades* puede encontrar resonancia en el sentido clásico dado a la *historia natural* del sujeto, según la escuela sociológica de Chicago. La sucesión de eventos se forja como un *proceso* que permite describir el curso de un fenómeno en la historia de vida. Es posible detectar cierta lógica en dicho proceso que se expresa en elecciones y regularidades dentro del marco general de la vida de una persona (cfr. Kazmierska, 2008). Aquí se encuentran también las situaciones culturales y estructurales específicas así como determinado tipo de instituciones, redes, colegas y otras acciones profesionales que conforman el espectro de decisiones de la persona.

como un acto progresivo de conciencia anudado a las propias búsquedas y convicciones. Se trata de descubrir la manera de “ser más efectivo” en la consecución de los propósitos a pesar de la impotencia que suponen resultados incipientes frente a grandes emprendimientos.

Así se registra en su narrativa biográfica justo al aludir la búsqueda de mecanismos de influencia como científico social:

*“Ahí se abren posibilidades, y ahí se me ha dado, más que nada no como un plan que yo dijera hace 40 años: ‘Me propongo esto, y ahí voy, voy, voy’, como ganar una carrera de un deportista que se propone ‘Voy a las olimpiadas, voy a esto’, no!; sino un poco en el transcurso del ejercicio profesional pues se dan oportunidades (...). Yo nunca tuve así una visión a largo plazo; que yo te dijera, desde los 20 ó 30 años, 25 o algo así: ‘Yo sé exactamente adonde llegar’. Fui según las oportunidades que se dieron: una vez para estudiar al extranjero, luego para ir a trabajar a tal país, luego para colaborar en tal otra cosa, pero siempre con esa visión de seguir consecuente conmigo mismo, entonces lo que menos me preocupaba era un rompimiento epistemológico” (RS-EBS2/EBS5).*

Así, la continuidad de las acciones no es aleatoria o azarosa sino que responde a convicciones profundas. El cuerpo de variaciones en el campo profesional se inscribe en un necesario horizonte de compromiso ético que *da forma* a las decisiones aparentemente cambiantes. El sincretismo de los desempeños está supeditado a una unidad de sentido que se aprecia en el conjunto de énfasis y preocupaciones sostenidas a lo largo del tiempo en torno a las culturas vulnerables.

Para apreciar la cadena de acontecimientos que inciden en este proceso de conformación del sujeto, resulta conveniente ofrecer un repaso a los núcleos de la trayectoria personal, o sea, a los hitos – desarrollados detalladamente en el conjunto de capítulos de la segunda parte – que generan la concepción de intelectual público fundado en la restitución de un imperativo moral o deuda ética a favor del *otro*, resumida en la formulación: “*Como ciudadano... tienes una*

*responsabilidad con la sociedad que te creó” (RS-EBS4).* Es decir, el compromiso ético en el marco de la alteridad se ha construido desde una trama de incidencias del contexto de origen y del contexto de destino, que ofrecen aportes para una visión abierta de mundo, interlocuciones en esferas de pensamiento colectivo y relación con poblaciones marginadas.

En primer lugar, se encuentra que la dedicación continuada a la justicia social según contexto y situación, hunde sus raíces en una trama de orígenes específica apuntalada por la pertenencia judía y la condición de inmigrante refugiado. Ciertamente, 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. De hecho, la concepción articuladora de deuda ética se funda en la sobrevivencia extraordinaria y en la ocasión de poder hacer una nueva vida sobre la base de dicha experiencia (cfr. RS- EBS1).

Sin embargo, como se expondrá a continuación, el estatus de victimización que provoca el holocausto, desempeña un rol de articulación más que de afianzamiento, es decir, impulsa la creación de una nueva identidad cuya primacía no es la auto-contemplación del sufrimiento propio o la aspiración del retorno sino el trabajo social que pretende impedir que situación similar se repita 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 precipitantes” de base que le permiten comprender *experencialmente* la condición de ser *otro*.

Desde los relatos de los primeros años, se destaca cómo el autor percibe esta experiencia de migración en afirmaciones del tipo “*Eso fue una vuelta total a nuestra vida*” (RS-EBS1) o “*Eso impacta en la actitud de la vida*” (RS-RAO). El desciframiento de tal impacto 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 realidad de apropiación: una opción de vida por la diversidad humana como compromiso ético.

De esta manera, los conceptos de acontecimiento precipitante (*turning point*) y gerundio histórico, ilustrados en 3.3., se pueden aplicar aquí para comprender la cuestión judía como referente de origen de las orientaciones del sujeto a lo largo de la vida, en el sentido de lograr utilizar la propia biografía como base para la acción (cfr. Fischer-Rosenthal, 2000). De igual forma, teniendo presente las intersecciones de los ámbitos “interior-psíquico” y “exterior-cultural”, la biografización sigue un modelamiento social, esto es, un patrón de condiciones contextuales que van dando cuerpo a la tarea reflexiva sobre sí.

En el caso de Rodolfo Stavenhagen, la cadena de eventos originantes remite a los procesos de identificación nacional o construcción de *nacionalidad equivalente*

(5.2.1) que se realiza en torno a la vida académica, la vida profesional y la vida familiar.

Así, los primeros años marcados por la coacción del exilio y la posterior integración en un país extraño, activan la dialéctica biográfica individuo-sociedad en torno *al proceso de deconstrucción de extrañeza radical (extranjería) y creación de arraigos*.

Hay aquí una afinidad con el concepto sociológico de “extranjero” como individuo que *llega progresivamente a ser parte del modelo cultural del grupo social establecido en el cual se inserta*, según el planteamiento clásico de Simmel: “El extranjero no será considerado aquí en el sentido usual del término, como el viandante que viene hoy y marcha mañana, sino como el hombre que viene hoy y permanece mañana” (1971: 143).

Se trata, entonces, de transitar paulatinamente de una relación funcional (entre el extranjero y el país de recepción) basada en las características comunes o necesidades humanas universales, a un nivel de lazos personales de afinidad que, de todas formas, conserva la mixtura entre cercanía y distancia (cfr. Simmel, 1971: 149).

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.

Precisamente este es el proceso que se aprecia en la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen y que resulta clave para comprender cómo ocurre en su trayectoria la elaboración biográfica de la alteridad. De hecho, ya desde el ambiente familiar que promueve la integración cultural autóctona en el nuevo país, se advierte una preocupación por el establecimiento antes que por el retorno, como ocurrió en la época con otras familias en situación similar.

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.

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 definen su formación profesional, a saber: el panorama de luchas por la reivindicación racial en Chicago, 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 de las democracias en el Continente; y, las condiciones de universalidad, pensamiento social y etnicidad retomados en la Universidad de París.

De igual manera, en esta constitución biográfica de la alteridad, se debe destacar el papel determinante de ciertas redes. Sin ánimo de repetir en detalle el sistema de relaciones del autor expuesto en capítulos precedentes, sólo se recuerdan aquí las redes de apoyo mutuo gestadas en los tiempos de la ENAH donde se consolida el interés por la antropología, la ciencia social y el conocimiento del ser humano en su diversidad. Este tipo de vinculaciones continúan siendo hoy un referente en la antropología mexicana particularmente por sus contribuciones a temas inéditos en su momento, como derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas, culturas populares, etc., que llegaron a ser parte del discurso nacional.

Debe notarse que las primeras generaciones de la ENAH se caracterizaron por un marcado interés hacia las cuestiones sociales y el conocimiento de la diversidad cultural, especialmente de origen prehispánico. De ahí el énfasis en los estudios

sobre poblaciones, principalmente las indígenas, dada su representatividad en el país, sin desmedro de otras comunidades como los afro descendientes que, con menor intensidad, también han estado presentes en la geografía humana nacional.

Los trabajos de campo como estudiante y los proyectos sociales de inserción le brindan al joven Stavenhagen un conocimiento directo de las realidades mexicanas rurales y de la condición de los pueblos indígenas. Tales trabajos de campo contribuyen al cultivo de su sensibilidad social y dan continuidad al proceso de construcción de pertenencia nacional a partir de las situaciones descubiertas en las convulsas periferias de México.

De igual forma, el sentido crítico colegiado de la actividad académica va de la mano con los eventos que ocurren fuera de las aulas. El grupo “Miguel Otón de Mendizábal”, por ejemplo, fue un espacio privilegiado para estudiar el desarrollo histórico de México de cara a las condiciones de la población indígena analizando, de modo particular, los postulados del indigenismo oficial. Desde el enfoque del marxismo, como una clave para entender los problemas sociales, surge, se elabora y se va consolidando una posición crítica al indigenismo integracionista de la antropología mexicana apoyado en variantes del culturalismo y estructuralismo norteamericano.

El impacto de estas discusiones fue permitiendo, paulatinamente, la consideración de los indígenas como parte de la sociedad nacional y, en consecuencia, de la dinámica nacional en las contradicciones de clase dando pie al análisis histórico de su situación, desde la conquista hasta la actualidad, antes que a un tratamiento fragmentario que los mantendría como grupos aislados de la estructura social.

En colectivos de este tipo, Stavenhagen y sus colegas fueron creciendo en la conciencia social de la justicia y en los compromisos de ahí derivados<sup>197</sup>. El

---

<sup>197</sup> Al realizar el análisis de las fuentes se ha encontrado una tendencia a la identificación generacional de los propósitos éticos de la alteridad. En cuanto mayor es la afinidad cronológica y de vivencias compartidas entre Stavenhagen y sus testigos, mayor es la equivalencia de los relatos en torno a la dedicación a sectores socio-culturalmente marginales. Así, el principio de vidas

respeto a la condición de ser *otro* se manifiesta ya como una lucha constante contra la explotación, la opresión, la discriminación y demás atentados contra la diversidad humana. El científico social que carga estas preocupaciones, parte del conocimiento especializado de las raíces, profundizando en las causas de la injusticia social que subyacen en cada caso concreto. El marxismo crítico es, pues, una herramienta para construir y apropiarse los instrumentos necesarios de análisis que ayudan a comprender determinada realidad.

En suma, las redes profesionales de la ENAH, donde Stavenhagen jugó un papel de conducción y direccionamiento de propósitos, ilustran la idea de discipulado paritario cuyas contribuciones se extienden a lo largo de los años y se estructuran como una corriente de pensamiento. Es una adecuada ejemplificación de lo que ha sido denominado por analistas biográficos la *“historia de interacción institucionalizada”* (Chamberlayne, 2004: 28).

De otro lado, es relevante advertir cómo el sentido de agencia del sujeto, en tanto gestor de los derechos humanos, se despliega en la fundación y en el soporte de instituciones y discipulados (*cómo altérico*). Aquí se visibiliza la posibilidad de conferir permanencia a una convicción personal y el deseo de cualificación de proyectos en curso. En otras palabras, el sujeto comunica y transmite algo de sí a la conformación de discipulados e instituciones y éstos, a su vez, repercuten en su trabajo de biografización. De esta manera, se asegura una memoria social de largo alcance y se establecen puentes entre las estructuras institucionales y las historias individuales como un punto clave para la comprensión del sujeto<sup>198</sup>.

---

interrelacionadas, que sustenta la captación metodológica de testimonios, se enlaza con la intercomunicación de una memoria colectiva.

<sup>198</sup> La instauración de actividades discipulares e institucionales admite otro ángulo interpretativo, derivado del carácter extensivo de la acción social. Dada la imposibilidad efectiva de la consecución plena de las finalidades socio-éticas de los derechos humanos, la sucesión de causa mantiene en vigencia las luchas por su realización: *“Entonces habrá otros que tendrán después que seguir dando la lucha. De eso estoy perfectamente consciente”* (RS-EBS3).



Tras esta breve recuperación de los elementos centrales de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen, se podrá entender mejor por qué el compromiso ético con el ser humano vulnerable llega a constituirse en el eje de su trayectoria personal confiriendo unidad de pensamiento y obra a lo largo de las distintas etapas.

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.

De hecho, en consonancia con la construcción levinasiana de la subjetividad ética, el mismo Stavenhagen sugiere la conexión del ámbito de los desempeños realizados con la historia particular que ha vivido: *“No lo hubiera hecho, creo, si no hubiera tenido la biografía que tuve” (RS-EBS1)*.

Existe, pues, una convergencia biográfica de situaciones personales, formación académica y orientación profesional. Desde una visión panorámica, la resistencia a la desaparición de las diversidades étnicas y culturales, ha consumido la vida del autor durante años 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 vivir. 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.

La pregunta rectora de Rodolfo Stavenhagen, “quiénes son las alteridades vulnerables en este aquí y en este ahora y qué se puede hacer por ellas desde la ciencia social”, lo va conduciendo procesualmente desde los escenarios de lucha racial en Chicago al encuentro vívido con los pueblos indígenas de México y el mundo.

En este sentido se ha planteado anteriormente que el sujeto debe ser comprendido como un producto del orden social que envuelve el proceso de reflexividad asociado a las experiencias del propio curso de vida, esto es, asumir la experiencia de vida como una memoria instruida por la historia.

También se ha dicho que presentar los eventos sucesivos de la vida, permite detectar la continuidad de la experiencia que se sostiene en las distintas etapas y deja ver el sentido de totalidad y coherencia biográfica<sup>199</sup>.

Así, pues, sin desconocer el debate entre lo estable y lo mudable, ilustrado desde referentes literarios en 3.1.3, es viable definir, como ya se ha anticipado, un núcleo aglutinante o resistente de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen cifrado en la opción ética. Ahí se descubre el motivo integrador de su narración biográfica a lo largo de los múltiples escenarios donde se va involucrando, tal como él mismo lo ha planteado: *“Hay un hilo conductor que es un compromiso ético con la especie humana, con el ser humano desde distintos ángulos” (RS-EBS4)*.

Es un hecho apreciable, en la fase documental de la investigación, que la obra de Stavenhagen señala un persistente interés por las diversidades étnicas frente a los Estados Nacionales, los problemas de clase, los pueblos indígenas, los derechos humanos, las culturas populares, la educación para la paz, en fin, por aquellos fenómenos que involucran a sectores sociales periféricos para una concepción menos desigual de sociedad. Este panorama, que en el presente estudio se identifica con la idea de alteridad, muestra la conexión del autor con la pluralidad de rostros, culturas, geografías y poblaciones recorridas a lo largo y ancho del mundo como itinerante de la justicia social.

---

<sup>199</sup> Kazmierska sostiene que la necesidad “irracional” de percibir la biografía de alguien como una totalidad coherente (concepto de *compulsión biográfica*), se expresa como una demanda de *completitud* para aportar un cierre razonable al propio ciclo de vida, el cual requiere una confrontación con el pasado y una evaluación del presente desde esa perspectiva. La compulsión biográfica permite dar un balance a las experiencias de vida del sujeto, pasando por una compleja gestión de las emociones, para construir una suerte de integridad lógica no sólo de la historia personal sino de su inserción en cierta trama de significaciones colectivas (cfr. Kazmierska, 2008). Se trata, pues, de la expresión típica de la actividad de biografización referida en el capítulo 3.

El interés y la curiosidad por los temas sociales desde el punto de vista académico, se conjuga, entonces, con el sentido de responsabilidad ética por el *otro* (Levinas) que se expresa inicialmente en la disponibilidad para ser convocado: *“Si me lo piden, no puedo dejar de hacerlo. Si me lo piden a mí es porque creen que yo puedo aportar algo que pueda servir en ese caso”* (RS-EBS5).

Como científico social, Stavenhagen ha mantenido una posición ética en contra de la desigualdad que guía el examen crítico de las realidades y la fundamentación de argumentaciones ordenadas a la comprensión de distintos tipos de conflictos sociales y experiencias de lucha por los derechos humanos.

Estudiar los mecanismos de la opresión exige no sólo reconocer la condición del oprimido sino las estructuras que sostienen al sujeto perpetrador. Afrontar el *por qué* y el *cómo* de los mecanismos de dominación refleja una identificación con los sectores marginados allende la circunstancialidad temática o profesional. Así, el tema de la opresión, que no es sólo étnica sino económica, cultural o de clase, aparece como un elemento destacado del espectro analítico stavenhaniano.

Finalmente, la ejecución de un trabajo académico consistente, respaldado en la continuidad de la historia de vida, muestra una activa relación con la realidad donde el autor imprime su vocación social al desarrollo científico de su competencia, no como un disertante vacío (retórica sin compromiso) o agitador de masas (activismo sin teoría), sino como intelectual crítico creíble por el modo de asumir la siempre arriesgada ponderación de tendencias y oposiciones que hacen parte de los fenómenos sociales.

Dicho de otro modo, comprender al actor social de la Educación en Derechos Humanos y el desarrollo de su agenciamiento frente a las exigencias de una sociedad diferenciada y compleja, supone no sólo confrontar el ángulo quietista de la retórica sino dotar el ámbito de la praxis de una orientación concordante con su *telos* ético lo cual supone, a su vez, el ejercicio del pensamiento crítico y el

encuentro efectivo con los sujetos de la acción (socialmente invisibilizados o en situación de vulnerabilidad).

Para el actor que asume posiciones de defensa y promoción de los derechos humanos, la construcción progresiva de la subjetividad –clave en el enfoque biográfico interpretativo– supone el conocimiento *experiencial* de sus propósitos sobre la base del entrecruzamiento de trayectorias de vida donde la alteridad, como fin central de la Educación en Derechos Humanos, entra a hacer parte del itinerario biográfico antes que de un cuerpo de estructuras conceptuales. De este modo, la praxis de un actor social de la educación, resultante de una “actividad de biografización” (que involucra acontecimientos precipitantes), comunica una especial legitimación de carácter ético a la naturaleza de su acción pública.

### **Tesis 3. La Educación en Derechos Humanos es tarea social, en sentido educativo amplio y, al mismo tiempo, afecta el sistema escolar formal.**

Según se presentó en la segunda parte del capítulo cuatro, que define el *quién altérico* de Rodolfo Stavenhagen, la Educación en Derechos Humanos abarca dos órdenes específicos de acción: el de la *tarea social en sí*, que involucra a los distintos estamentos de una sociedad; y, el de la *tarea pedagógica*, estrictamente hablando, que afecta el ámbito educativo formal (distinción coincidente con la formulación teórica de 2.2.1).

Tal extensión de la acción educativa en torno a los derechos humanos está indicando, fundamentalmente, el carácter omniabarcante de la corresponsabilidad social dentro de un proyecto de convivencia no-violenta que reconoce y promueve el sentido de la diversidad cultural con sus factores asociados. De igual forma, se está mostrando que la Educación en Derechos Humanos exige una interdependencia de órdenes donde escuela y sociedad colaboran por la consecución de fines éticos comunes.

Dicho de otro modo, la relevancia hodierna de la Educación en Derechos Humanos implica su expresión en todos los niveles, tanto en “lo curricular como en

lo extra-curricular”, manteniendo en ellos una actividad constante, persistente e intensiva, de alto nivel, que desmonte la primacía de sociedades autoritarias donde se privilegian los intereses económicos y burocráticos de ciertos grupos en detrimento de los sectores vulnerables (cfr. RS-EBS2).

La tarea educativa parte, entonces, de la revisión crítica de tal estado de situación, en cuya base se encuentra una insatisfacción moral que conlleva el rechazo de toda negación práctica de los derechos humanos. Por eso, como se ilustrará en la Tesis 4, el principio impulsor de esta gesta educativa se establece en torno a la concientización de los actores sociales.

De manera que la concepción stavenhaniana que fija los ámbitos de la Educación en Derechos Humanos en los estamentos de la sociedad, en sentido amplio, y en la escuela propiamente dicha, incluye un conjunto de determinaciones tendientes a afianzar el valor de la diferencia cultural y la coexistencia constructiva de sus expresiones, aspectos de amplio reconocimiento en organismos internacionales como la UNESCO.

Ciertamente, según lo ha expuesto en uno de sus trabajos específicos al respecto, la Educación en Derechos Humanos, en tanto educación para un mundo multicultural, debe conducir a la *“conciencia de la diversidad y a un respeto por los otros, trátese de mi vecino próximo, de los obreros en el campo o de mis compañeros humanos en un país lejano”* (RT-A-13/231).

Las características dominantes que integran esta concepción educativa tienen que ver, por una parte, con los espacios de capacitación, tomando en cuenta la prolija producción conceptual y legal en la materia de acuerdo con las condiciones de cada caso. Así mismo, se busca favorecer la co-implicación en la lucha social que supone la efectuación de los derechos humanos. De esta manera, se combina la circulación de conocimiento especializado y la naturaleza política ligada al compromiso del cambio social.

Ahora bien, algunas notas particulares de estas referencias se pueden resaltar para cada ámbito (esto es, el *social* y el *escolar*). En primer lugar, desde el punto de vista general que conecta la fundamentación educativa con la transformación de las sociedades a partir de la responsabilidad de los sujetos, Rodolfo Stavenhagen no sólo ha estado involucrado en temas y proyectos relacionados con Educación en Derechos Humanos, sino, también, en variantes específicas que tienen finalidades comunes, tales como educación multicultural, educación indígena o educación para la paz.

Así, desde las ciencias sociales, como campo profesional del autor, se integran en semánticas pedagógicas afines, la multiculturalidad, los derechos de las minorías y la educación propiamente dicha en un gran horizonte ético definido por la justicia y la promoción del *otro*.

De este modo, la Educación en Derechos Humanos no resulta un sistema endógeno “auto-sobreviviente” sino que está llamada a consolidar sus fundamentos y orientaciones a partir de esfuerzos afines cuya centralidad teleológica radica en la reivindicación de lo humano (del *otro*) como base inapelable de la ética.

En la acción social de Stavenhagen (*cómo altérico*) 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.

La filosofía stavenhaniana del pluralismo (humanista y cultural) se encuentra, pues, en la base de sus proyectos de talante educativos ordenados a la comprensión de un mundo multicultural. Dicha filosofía, por cierto, se inscribe en la misma línea de las pretensiones formuladas en la Tesis 1, sobre la primacía ética de lo humano, habida cuenta de que no es posible plantear la diversidad cultural sin reconocimiento del sujeto. La Educación en Derechos Humanos se

inscribe, entonces, en la misma línea de la educación para un mundo multicultural (cfr. RT-A-13) donde el puente es el sujeto de derechos, el ser humano mismo, incorporado como eje sustantivo en las tramas teleológicas educativas que involucran el orden ético, político y social.

De igual manera se aprecia cuando Stavenhagen asume la promoción activa de la paz y del diálogo intercultural, tal como lo realizó desde algunos proyectos conjuntos con el pedagogo español Federico Mayor. La visibilización de convergencias entre la Educación en Derechos Humanos y las iniciativas de una educación para la paz se muestra en su misma formulación:

*“Yo lo enfoco desde la perspectiva de que en el mundo hay mucho conflicto por cuestiones identitarias, minorías, pueblos indígenas, conflictos étnicos, etc., y que parte de una educación para la paz tiene que ser entender la multiculturalidad de esa diversidad y crear una conciencia de respeto y entendimiento de las diferencias culturales. Y claro que ahí se introduce el concepto de derechos humanos tal como se maneja a nivel internacional” (RS-EBS4).*

Una vez más se advierte que la educación, que asume la paz dentro de sus propósitos, está llamada a trabajar por el cultivo de las diferencias socio-culturales, de las múltiples perspectivas sobre el mundo y, en suma, de la imposible estandarización de las subjetividades aún en historias vividas en tiempos y lugares compartidos.

Las concepciones educativas de Rodolfo Stavenhagen se relacionan, pues, con un nuevo modo de estar en la sociedad ante las demandas que plantea un mundo pluriétnico y multicultural en todos los órdenes. Un concepto de “lo diverso” que se apoya en la idea de relatividad de las culturas y de las civilizaciones, en el sentido de que no es admisible la imposición de una sobre otra, desplazando con ello la perspectiva hegemónica que tradicionalmente se ha asociado con la dominación de las culturas mayoritarias. Dichas transformaciones en los modelos de sociedad exigen una *“educación adecuada a las necesidades de los distintos pueblos y al*

*respeto de los derechos humanos de aquellos que desean ser diferentes” (RS-EBS5).*

Se trata, entonces, de una concepción de la educación que, en su apuesta relativista, converge con el nominalismo ético. De hecho, la convergencia entre la “educación para un mundo multicultural”, en tanto categoría explícita expuesta por Stavenhagen, y el postulado ético nominalista, llega a ser – como ya se ha manifestado – una expresión característica del trabajo educativo en la esfera de los derechos humanos.

Atendiendo el desenvolvimiento profesional del autor, se identifican dos grandes aplicaciones que permiten entender esta conexión: por un lado, la conducción de *justicia de casos* que, entre otras cosas, permite ilustrar socialmente hechos concretos de violación de los derechos humanos; y, de otra parte, el impulso de transformaciones de fondo, uno de los ejes de la definición de intelectual público (desarrollada en detalle en el capítulo cuatro, el *quién altérico*). En ambas aplicaciones se deja ver una convergencia creativa con esta versión de nominalismo, pues, desaparece la falacia singularista que podría referir a un individuo al margen de sus inevitables entidades universales de adscripción. Pero, no basta atender la situación de *este* individuo si no se evita la de *aquél*. En otras palabras, la inserción en el plano de la singularidad no obedece a una obsesión particularista sin más, sino que integra un efecto expansivo “universal” (en los términos de dicha doctrina filosófica) que repercute en la prevención de dramas individuales en otras esferas comunes.

En tal horizonte de sentido, la Educación en Derechos Humanos, como una aplicación de la educación multicultural stavenhaniana, está ordenada a favorecer el desarrollo de las comunidades particulares sin desatender sus referentes socio-históricos en los cuales se inscriben. Aquí se matiza el alcance del nominalismo manteniendo la afirmación de la singularidad pero sin que ello signifique la desconexión del arraigo *universal* del cual se hace parte.



Desde este modo de entender la Educación en Derechos Humanos, o cualquiera de sus variantes, pueden leerse las distintas participaciones y aportes de Rodolfo Stavenhagen en dicho campo, 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.

Precisamente, una de las iniciativas más emblemáticas, que se halla dentro de las significaciones biográficas del autor, es la fundación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos (expuesta previamente en el capítulo seis dedicado al *cómo altérico*). Dentro de las primeras actividades que aquí pone en marcha, en cooperación con la UNAM y otros expertos, se encuentra la creación de un curso interdisciplinario –en materia de derechos humanos– para personas que trabajaban en áreas relacionadas.

Así, la preocupación de Stavenhagen en este ámbito educativo, una vez se acerca explícitamente al tema de los derechos humanos, es “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 (cfr. RS-EBS2). 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.

De otro lado, también desde la Academia, Stavenhagen se propuso conferir una perspectiva dinámica y amplia al análisis de los derechos humanos, considerados no sólo desde el punto de vista jurídico y legal sino desde su representatividad en las ciencias sociales y en los procesos de gestión pública. De este modo, se establece la necesidad interdisciplinaria de los derechos que, de por sí, es una expresión intrínseca de la compleja naturaleza del tema.

En suma, el desafío de la formación de un público concientizado en materia de derechos humanos, establecido como un núcleo de la actividad educadora

stavenhaniana (cfr. RS-EBS2), así como los demás postulados educativos que se van tejiendo progresivamente en torno a la paz y la diversidad cultural, reflejan una predilección por el sector indígena donde la trayectoria del autor se ha desenvuelto durante años.

La resistencia pacífica activa contra la discriminación del indio, la flagrante violación de sus derechos y el exterminio sistemático, aunque no siempre explícito, de los pueblos con su patrimonio cultural (etnocidio), son elementos que han acompañado la tarea analítica de Stavenhagen como educador con sentido social.

Desde este panorama, la función pública de la educación implica el conocimiento científico de los problemas y fenómenos que, en cada tiempo y lugar, provocan situaciones de marginalidad, inequidad e injusticia social. El efecto retributivo de ese examen de realidad, ejecutado desde las ciencias sociales, se traduce en la ponderación de niveles de incidencia en el mayor número de estamentos: en el gobierno, en las academias, en los cuerpos profesionales, en las escuelas, en las universidades, en los sectores públicos, en el sistema judicial, en las fuerzas militares y policiales, etc. (cfr. RS-EBS2)<sup>200</sup>.

Ahora bien, dentro de estas esferas de influencia, una implicación constitutiva corresponde al ámbito escolar. La Educación en Derechos Humanos, además de ser tarea social, también exige una revisión de los sistemas educativos *formales* que afecta la configuración de sus finalidades, los modos de organización y la puesta en marcha de sus planes curriculares.

La escuela como mediadora social y cultural de la historia se enfrenta al desafío de una orientación ecuánime de sus propósitos que atienda la complejidad del mundo evitando la unidimensionalización de aspectos, usualmente conectados

---

<sup>200</sup> Para ello, una herramienta de especial actualidad será el uso de redes sociales basadas en el sistema WiFi2 (cfr. RS-EBS2).

con el plano económico (preparación para el trabajo, integración en un modelo productivo, capacidad de consumo, etc.)<sup>201</sup>.

En otras palabras, según se analizó en el capítulo cuatro, 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 la 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.

Desde este punto de vista, Stavenhagen considera necesario intervenir el modelo compartimentado de educación que responde a la sociedad industrial; esto es, preparar el sistema educativo formal en la esfera de los derechos humanos sobre una base multicultural, sin reducirlo estrictamente a una etapa cronológica de la vida con fines laborales o a un referente preestablecido de formación política (cfr. RS-EBS3).

De este modo, los cambios educativos están conectados con los cambios en la visión de país y de sociedad donde la realidad de un mundo multilingüe y multicultural exige el reconocimiento de la diversidad como criterio de transformación pedagógica. El esquema de educación que se desarrolla en el

---

<sup>201</sup> En este sentido se encuentra afinidad con el planteamiento de Hinkelammert como teórico de la alteridad en línea personalista y levinasiana. Comentando la idea decimonónica de Jacob Burchhardt sobre los "*terribles simplificateurs*", expresa: "Cuanto más complejo se nos hace el mundo, más grande es la tentación de enfrentar esta complejidad mediante soluciones de simplificación primitivas, que ofrecen algún principio único como solución en este mundo complejo. En el siglo XX surgen varias de estas simplificaciones, muchas veces vinculadas a los totalitarismos de ese siglo. No obstante, parece que la simplificación más extrema la vivimos hoy, y proviene precisamente de aquellos que tanto hablan de la complejidad del mundo. Se trata de nuestros fundamentalistas del mercado" (Hinkelammert, 2010: 122).

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:

*“Seguramente el mundo en el siglo XXI podrá saber cómo fomentar una cultura cívica democrática, basada en los derechos humanos individuales, y animar al mismo tiempo el respeto mutuo por la cultura de otros, basado en el reconocimiento de los derechos humanos colectivos de todos los pueblos alrededor del mundo, grandes o pequeños. Este es el desafío que debe salir al encuentro de la educación en el siglo XXI” (RT-A-13/232-233).*

Para impulsar estas transformaciones en la escuela, es necesario dar lugar a algunos elementos que se relacionan directamente con la implementación de una propuesta educativa para un mundo multicultural.

Sea como educación en la esfera de los derechos humanos o desde otras acepciones similares, un especial interés debe ponerse en la atención de la diversidad vulnerada; es decir, de los grupos que real o potencialmente padecen alguna forma de exclusión en virtud de su condición diferenciada frente a sectores dominantes o mayoritarios.

Puesto que se trata de desarrollar una educación que tome en cuenta las especificidades culturales, la escuela no puede concebirse ajena a los problemas de integración nacional de la diversidad étnica y cultural, a las situaciones específicas de violación de los derechos humanos y al análisis de las condiciones estructurales que tienden a favorecer la consistencia de esas realidades.

Además, para evitar el coletazo dogmático de eventuales fundamentalismos, un sistema escolar que abraza las premisas de la diferencia y la pluralidad coexistente pacífica, requiere un marco educativo secular, abierto y crítico frente al imperio de “creencias ideológicas” (RS-EBS5).

Por su parte, el asunto de la interdisciplinariedad no sólo será clave para la comprensión social de la educación sino, además, para la renovación de los

sistemas educativos formales. Según se ha referido, el tratamiento interdisciplinario de los derechos humanos en el programa pionero de la Academia Mexicana, supuso considerarlos como una temática social, política y cultural, no sólo jurídica o reglamentaria, según era la tendencia al respecto. De igual manera es referido en el ámbito escolar donde Stavenhagen considera que la interdisciplinariedad es una pauta insoslayable para abordar los derechos humanos desde lineamientos curriculares. Además de la Academia, esta contribución se ha reflejado en el trabajo de los libros de texto en ciencias sociales de la SEP y en la conducción académica del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (aspectos desarrollados en la sección dedicada al *cómo altérico*, capítulo seis).

Ahora bien, también es importante recordar que este proceso de transformación de los sistemas educativos no se efectúa solamente en el plano procedimental u operativo. La incursión de los derechos humanos en la escuela, como experiencia de aprendizaje y como alternativa mediacional, en el sentido que se ha referido previamente, implica, ante todo, el desafío de la recuperación y la preservación de una teleología centrada en la condición ética del ser humano.

Se requiere, entonces, una revisión de las finalidades que sostienen el quehacer educativo sobre la base de una *filosofía del pluralismo humanista y cultural* (cfr. RT-A-13). Este seguimiento permanente a la congruencia entre finalidades, desarrollos y procedimientos pedagógicos, está en sintonía con el proceso de “vigilancia teleológica” aludido en los referentes teóricos del capítulo dos. Stavenhagen ha hecho referencia al tema al plantear los fundamentos de la educación para un mundo multicultural:

*“Para alcanzar tal educación verdaderamente pluralista será necesario repensar los objetivos de lo que significa educar y ser educado, remodelar los contenidos y los currículos de las instituciones de educación formal, desarrollar nuevas habilidades de enseñanza y métodos educativos; y, estimular la emergencia de nuevas generaciones de educadores. Una educación plenamente pluralista está*

*basada en una filosofía del pluralismo humanista. Este es el ethos que aprecia las realidades sociales de la diversidad cultural. Los valores del pluralismo humanista y cultural que son necesarios para inspirar tal transformación educativa están a veces ausentes; ellos deben ser generados en los mismos procesos educativos y, a su turno, serán fortalecidos por éstos” (RT-A-13/232).*

Finalmente, es preciso apuntar que el conjunto de las directrices relacionadas con la revisión de los sistemas educativos formales exigida por la implementación de los derechos humanos, hace eco de una concepción global de la escuela que se resiste a ser fundada sobre el modelo moderno-positivista que, antes de conferir primacía al *otro* de la alteridad, afianza las nociones derivadas del *yo* racionalista del progreso<sup>202</sup>.

En tal sentido, será útil retornar a las notas consignadas sobre la educación como experiencia reflexiva (Bárcena, en 2.3.2.) y su consecuente resistencia al “monismo metodológico” de la racionalidad instrumental – aludido en el mismo lugar por Albuquerque – para dar lugar al acto de disponer *organizacionalmente* a la interpelación que viene del *otro*. En otras palabras, la escuela que opta por la promoción de los derechos humanos, al emprender la compleja efectuación de sus finalidades, requiere acoger “el saber de experiencia como modo de saber práctico” (2.3.2), lo cual indica, en últimas, traducir en el progresivo desenvolvimiento institucional el contenido ético de la alteridad como sustrato de los derechos humanos<sup>203</sup>.

---

<sup>202</sup> De manera análoga, Fischer-Rosenthal (2000) ha realizado un análisis de las implicaciones de la modernidad en la definición biográfica abordando el cuestionamiento a los principios de la acción racional y su incidencia en la integración/desintegración de individuos y sociedades. El concepto de “estructuración biográfica”, que se retomará más adelante, recoge, desde el eje de la diferenciación funcional, las complejas cuestiones de cómo llegar a ser individuo y cómo llegar a estar socialmente integrado (Fischer-Rosenthal, 2000: 111s).

<sup>203</sup> En efecto, cuando se habla de concepciones sobre alteridad en la Educación en Derechos Humanos, se habla de ésta como *contenido* y como *praxis* desde un *corpus ético-teleológico* que se va desarrollando, por un lado, en la circulación de los fundamentos teóricos, a través de dispositivos de enseñanza; y, por otro, en la acción social constitutiva del sujeto, a través de su itinerario biográfico, que, a su vez, repercute en el ordenamiento permanente de la sociedad.

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

Según se refirió al presentar el primer momento del análisis (*quién* altérico), Rodolfo Stavenhagen, en tanto educador social que ha combinado el ámbito de la llamada “educación formal y no-formal”, sostiene que el respeto y la promoción del *otro* en su diversidad, es el punto de partida para la realización de los derechos humanos.

A esta definición ética de la educación le corresponde un binomio axiológico, es decir, un sistema de valores que se estructuran en torno a procesos de concientización y empoderamiento que, como se retomará en la Tesis 5, involucran la construcción permanente de trayectorias de vida conectadas con el ámbito de los derechos humanos.

Stavenhagen entiende “*el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores*” (RS-EBS3). 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 formuladas tanto en la Tesis 1 de este apartado como en la fundamentación teórica del capítulo dos. De hecho, en torno a la imposible repetición de Auschwitz, existe una responsabilidad 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 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 para identificar la exclusión que, aunque prevalezca, no puede seguir siendo sostenida: No olvidar es un deber moral (2.3.1).

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 compromete el curso de la existencia. De hecho, la consecución de una *conciencia cabal políticamente exigida* (citado a partir de Adorno en 2.2.1.) parte de ese auscultamiento de la realidad que afecta el desenvolvimiento de lo humano.

El desafío de hacer a las personas sensibles a las injusticias y al sufrimiento del *otro* (según el planteamiento de Albuquerque referido en 2.3.1.), 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, coincida con la idea de P. Ortega al establecer vínculos entre pedagogía de la alteridad y compromiso político, en el marco del planteamiento levinasiano sobre la epifanía del rostro que introduce el sentido de lo humano: “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).



Ahora bien, además de estas líneas generales, 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. Así, la urgencia moral de la atención a los sectores marginales, orquestada en iniciativas privadas y/o en formas cívicas de respaldo popular, está antecedida por las falencias políticas 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.

Ciertamente, los derechos humanos en América Latina tienen que ver con largos procesos de resistencia organizada y movimientos sociales vinculados al establecimiento del modelo de democracia occidental en el Continente tras complejos cuadros de opresión política, como se puede ver, por citar solo un par de casos, en las dictaduras sudamericanas o en las guerras civiles de Centroamérica. Las luchas por los derechos humanos están, pues, relacionadas con la lenta apertura democrática del Continente que aún se conserva hasta la actualidad. En la medida en que este proceso avanza, aflora una diversificación de las reclamaciones por derechos específicos que han ido complejizando el carácter de las luchas y los movimientos populares. La consolidación de la democracia va dando lugar a una mayor organización de la sociedad civil en torno al surgimiento de grupos que abordan la defensa de distintos tipos de derechos, tanto fundamentales como emergentes.

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 marginales 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 popular.

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 80, en un contexto de silencios y negaciones, lo proponen como un precursor de ese ámbito en el mundo mexicano contemporáneo, donde el planteamiento de los derechos humanos lo 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.

En ese sentido, una cercana voz testimonial apunta que *“Rodolfo no es un doctrinario, no es un hombre del deber ser, es un hombre del análisis concreto, de lo fáctico, no es un sociólogo que diga que el mundo tiene que ser de otra manera, que hay que hacer la revolución, como decía mucha gente en esa época” (ERT-FZ).*

Aquí la dinámica concientización-empoderamiento toma unos rasgos particulares. En primer lugar, la Educación en Derechos Humanos se aborda desde la intermediación de las ciencias sociales. Ella es parte de la acción del científico social comprometido que apuesta por la formación de un público concientizado en materia de derechos humanos, la apertura interdisciplinaria del tema y la incidencia en la práctica cotidiana de la población adulta.

La apuesta por la concientización es un trabajo de generación de *conciencia de sí* en otros, sobre el presupuesto de que la pluralidad es una riqueza para la comprensión de las sociedades a nivel mundial, en la línea expuesta en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001). Se trata de cultivar una conciencia de sí en un sentido relacional que permita la valoración de la propia pluralidad sin sectarismo como presupuesto de un proyecto de Nación democrática y participativa.

Para Stavenhagen, el desafío de una educación en la esfera de los derechos humanos tiene que responder a las demandas de un contexto pluricultural que implica partir de la formación de la conciencia de alteridad como base razonable contra la anulación de las singularidades y el enraizamiento definitivo de los colectivos de poder.

En consecuencia, la Educación en Derechos Humanos es una educación fundada *en y para* la alteridad como ejercitación ético-política de la diversidad. Considerando que la vulnerabilidad adyacente a la diferenciación socio-cultural es un factor que favorece fenómenos como la discriminación, la intolerancia y el racismo, es preciso descubrir junto a estos sectores los primeros motivos éticos de los derechos humanos y contribuir a la expansión de una atmósfera disponible a las tribulaciones de la pluralidad. Por eso el mismo autor ha señalado: *“Junto con el reconocimiento [de un mundo diverso], que sería el primer paso, hay que desarrollar una conciencia del respeto a la diversidad y considerar esta diversidad como un aspecto valorativo-positivo para el mundo en su conjunto y no como algo negativo que tiene que ser superado” (RS-EBS5).*

Por su parte, junto al propósito de generar procesos de expansión de conciencia en la esfera de los derechos humanos extendidos a distintos escenarios, se hallan los motivos para suscitar la acción desde un nuevo rol de los sujetos (empoderamiento). Desde esta óptica, la producción de conocimiento del investigador social está ordenada a modificar la realidad. Aparece, entonces, un compromiso con las situaciones vulnerables de pobreza y de discriminación que son producto de las mismas relaciones humanas. De ahí la necesidad de intervenir en el plano estructural de la organización social y política tratando de contribuir de algún modo a su revisión aunque no se logren transformaciones plenas ni definitivas. Se trata de un sentido de educación continua en torno a la toma de conciencia y promoción del *otro* en su diversidad como un aspecto central para la comprensión plural del mundo.

Así, pues, la perspectiva ética de la alteridad en la educación se deriva, en este caso, del quehacer profesional de Stavenhagen dentro de las ciencias sociales pero nunca como un ejercicio académico de espaldas a la realidad. Como él mismo lo ha planteado, *“Yo estudio a los pueblos, como hoy se llaman a veces ‘vulnerables’: campesinos, migrantes, indígenas, minorías étnicas, perseguidos, etc., no sólo como un objeto de investigación sino para conocer y poder ayudar a cambiar una situación” (RS-EBS5).*

Éste vendría a ser, entonces, el gran horizonte que define la ponderación del pensamiento y de la acción del autor, el referente desde el cual se construye su trayectoria y sus elecciones profesionales como científico social y educador de los derechos humanos articulados en la dinámica misma de ser un intelectual público.

El ejercicio de la Educación en Derechos Humanos se concibe, entonces, desde las ciencias sociales combinando la convicción ética con distintos mecanismos de respaldo social y formalización política; o, en otras palabras, la base del intelectual público radica en el encuentro de la preocupación ética con las ciencias sociales y con una concepción de la política (cfr. RS-EBS2).

A partir de este enfoque, la “academia militante” es una manera de emprender la Educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad. En los principios constitutivos que caracterizan el ejercicio del intelectual público hay una manera de ser educador de los derechos humanos asumiendo en la dialéctica teoría-praxis las realidades de marginación que se explicitan en un contexto dado.

De manera que la vida académica conectada *in radice* con las situaciones de injusticia social que rodean el panorama de un intelectual público, se convierte en una estrategia de generación de conciencia y de búsqueda de alternativas para la superación de desigualdades.

Así, la dinámica “poner la mesa-poner los escenarios”, desarrollada en el capítulo cuatro, no sólo supone una fase de visualización política sino que implica también

el proceso de empoderamiento social del *otro*, es decir, la creación de condiciones para tomar parte activa en el marco de su colectivo de pertenencia.

En sentido general, la educación para la paz y los derechos humanos se entiende desde Rodolfo Stavenhagen como una educación para la concientización, el respeto y la promoción de la alteridad; del *otro* en su diversidad étnica y/o cultural. Educación que se constituye como tarea crítica, en la concientización y el empoderamiento, ante una situación histórica particular que expone o fragmenta la condición de *ser-otro*. Dicho de otro modo, la Educación en Derechos Humanos, por su carácter socio-político basado en la concientización, contiene un potencial de empoderamiento de los sujetos fundamentado en los derechos humanos y en la diferencia cultural.

Finalmente, debe recordarse que la lógica de las concepciones stavenhanianas que se han referido, deja ver algunas convergencias con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, partiendo de un sentido de educación abierto al diálogo y a la concientización como un proceso que no necesariamente es institucionalizado. Stavenhagen, sin haber estado en relación directa con el campo de la educación popular, reconoce la influencia de Freire en algunos de sus conceptos y declaraciones, coincidiendo en el reconocimiento de un mundo injusto donde la gente se debe hacer consciente de una estructura de poder y de disposición económica que reproduce injusticias y desigualdades. Ante tal panorama, la gente ha de organizarse y concientizarse para responder a ello.

Freire, al plantear la justificación de su “Pedagogía del oprimido”, afirma la vocación histórica en la lucha por la humanización, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como *seres para sí* (cfr. Freire, 1987: 30). La concientización responde, pues, a un “problema de humanización” que, dialécticamente, implica reconocer un estado de *des-humanización* no sólo como referencia ontológica sino como realidad histórica ante los retos de la “dramaticidad de la hora actual”. Por eso la concientización aparece íntimamente unida al empoderamiento, o sea, a la construcción de una

nueva manera de *estar* frente al mundo concreto: “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1987: 30).

El cultivo de conciencia comienza en quienes “descubren que poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se inquietan por saber más” (Freire, 1987: 29). La función concientizadora de la educación implica provocar ese “auto-descubrimiento” conduciendo a un estado de razonabilidad de sí mismo frente a un sistema de relaciones sociales específico.

Al tratarse de un establecimiento creado, los procesos de transformación de las estructuras generadoras de injusticia social se hacen posibles por el carácter histórico de los acontecimientos, gracias a una nueva conciencia de realidad forjada en el camino de humanización de los individuos.

En este punto, la capacidad de empoderarse de sí y de su historia, “para que las manos de hombres o de pueblos, se extiendan menos en súplicas de humildes a poderosos y se vayan haciendo, cada vez más, manos humanas que trabajan y transforman el mundo” (Freire, 1987: 31), coincide además con la categoría de Adorno en el sentido desarrollado en 2.2.1., al plantear la función educativa como superación constante de la alienación.

Desde esta óptica, la Educación en Derechos Humanos se entiende dirigida a todos los sectores de la sociedad e incluye tanto el nivel del sector vulnerable, afectado directamente por una acción opresora endógena o externa determinada, como el nivel del ente generador de una racionalidad o conducta de dominio (sujeto perpetrador), siendo este último aspecto afín con el tema freireano de la contradicción opresores-oprimidos y su superación (Freire, 1987: 30ss.).

Toda esta trama de acercamientos categoriales conlleva una idea de ciudadanía activa y comunitaria que permite trabajar por los propios derechos y por los de los demás como praxis colectiva ciudadana donde se forja la alteridad. Se trata,

entonces, de una Educación en Derechos Humanos que asume la formación de los diversos actores sociales en la materia como conciencia crítica para el compromiso común.

**Tesis 5. El enfoque biográfico-narrativo coadyuva metodológicamente a la formulación de una Educación en Derechos Humanos en tanto pedagogía de la alteridad.**

Al concluir el apartado de análisis en torno al “quién altérico de Rodolfo Stavenhagen”, se ha dejado indicado un aspecto que es el punto de partida de esta Tesis 5. Así, desde el marco de referencias del autor, la Educación en Derechos Humanos se concibe como una tarea de carácter socio-político articulada, además, con un propósito de “*liberación individual o liberación interna del ser humano*” (RS-EBS3).

Sin embargo, la dificultad de esta integración, por demás conveniente y necesaria, plantea un desafío radical que evidencia la pregunta por las formas operativas con las que tal concepción podría ser llevada a cabo. El mismo autor resalta la indefinición de estas estrategias en su relato sobre el tema al afirmar: “*Yo creo que hace falta combinar los dos enfoques, de alguna manera, no sé cómo, no me lo preguntes, porque no tengo la respuesta*” (RS-EBS3).

Así, 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. Por eso, ambas funciones deben conciliarse. En otras palabras, Stavenhagen propone un concepto pedagógico integrador, que abarca el desarrollo del individuo y el escenario de la acción socio-política, aunque –como se acaba de referir – no formula los puentes metodológicos que podrían efectuarlo. Justo en este lugar, en consonancia con los fundamentos empíricos y teóricos presentados a lo largo de este estudio, 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.

En otras palabras, 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), 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 este modo, 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.

Por su parte, 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.



En tal línea son ilustrativos, por citar un ejemplo, los planteamientos de D. Bar-on y S. Adwan, cofundadores del proyecto *Peace Research in the Middle East* (PRIME), para quienes las narrativas biográficas tienen un papel central en el proceso de aprendizaje sobre el mundo y la realidad del *otro*, particularmente en situaciones de conflicto que tienden a consolidar una mirada imperante con pretensiones exclusivas de verdad y superioridad moral. Por el contrario, según su formulación, para emprender acciones efectivas por la paz y los derechos humanos, es preciso reconocer que los *otros* tienen una experiencia diferente del pasado, que tienen el derecho de contarla y que, además, existe la posibilidad de la transformación de interacciones a partir del intercambio de narrativas (cfr. Bar-On, D., & Adwan, S., 2006: 309-311)<sup>204</sup>.

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 de modo convergente con la formulación teórica expuesta en 3.1.2., es decir, considerando la narrativa biográfica como el “lugar epistemológico” donde afloran los procesos de asignación de sentido a la trayectoria vivida que integran el ejercicio de apropiación de la historia personal y colectiva.

En tal horizonte se comprende mejor el propósito educativo tendiente al desarrollo del individuo en todas sus potencialidades, esto es, como *cartografía biográfica del sujeto* (o noción de sujeto biográfico) que impide el distanciamiento de su sistema de relaciones y convoca a conjurar el olvido de los *otros*. Efectivamente, la categoría de *cartografía biográfica del sujeto* contribuye a entender los enfoques

---

<sup>204</sup> De igual manera, una aplicación del uso de narrativas para la solución de conflictos, se recoge en el seminario conducido por el grupo “*To Reflect and Trust*”, en Haus Rissen, patrocinado por la Fundación Körber. El punto de partida ha sido el trabajo con acontecimientos del pasado transmitidos histórica y culturalmente como base de conflictos hodiernos, con sus respectivas consecuencias en la conducción de la vida diaria de víctimas y victimarios. Sin pretender una “coherencia estricta para establecer una teoría o modelo”, los autores en mención asumen que cada una de las voces que se escuchan es una contribución hacia la construcción de tal teoría, sin que se haya alcanzado aún la perspectiva total que ello supone (cfr. Bar-On, 2000).

educativos en la esfera de la paz y los derechos humanos a partir de un orden de interacción que conecta el plano personal con el nivel societal, esto es, entendiendo al *otro* como interpelación ética que hace parte *esencialmente* de la experiencia constitutiva de subjetividad del agente público de la educación quien, a su vez, llega a descubrirse como parte de la realidad altérica, con toda su carga de despliegues y discontinuidades; más aún, como responsable (en el sentido levinasiano) de una porción de esa realidad. El tema del compromiso ante la situación marginal resulta, entonces, auspiciado por la conformación de historias de vida y la confrontación con el mundo circundante que de ahí logra derivarse.

Es preciso apuntar que esta línea interpretativa que conjuga el cultivo interior-psíquico con la función socio-política de la educación, coincide categorialmente con las bases sociológicas generales del Proyecto SOSTRIS (*Social Strategies in Risk Society*) sobre procesos de integración social y exclusión. En efecto, dentro de sus postulados se encuentra el sentido de descubrir reflexiones audaces y usos creativos de los recursos biográficos para el trabajo con grupos vulnerables desvelando así “*un enfoque que busca entender el vínculo entre agencia individual y procesos o estructuras sociales amplias (...) donde destaca la experiencia vivida en torno a políticas de empoderamiento ante la pobreza y la exclusión social*” (Chamberlayne, 2004: 22).

En tanto una educación en derechos humanos concebida como pedagogía de la alteridad plantea el desafío de combinar la fundamentación biográfica con la praxis, resulta pertinente dicha estela sociológica en torno a la necesidad de favorecer soluciones prácticas sobre explicaciones teóricas y descripciones estructurales (cfr. Fischer-Rosenthal, 2000: 109). Esta línea supone el fortalecimiento de las relaciones educación-sociedad, acercándose a un paradigma de mejoramiento y transformación que implica revisar la idea de factor social asumido como una simple entidad abstracta generadora de categorizaciones (cfr. Fischer-Rosenthal, 2000: 110).

Para respaldar el vínculo educación-sociedad, el concepto de estructuración biográfica (*biographical structuring*) – diseñado en las aplicaciones de SOSTRIS – sirve de herramienta categorial complementaria al afrontar el dualismo de la clásica disputa entre subjetividad y objetividad. Así, la educación en derechos humanos como estructuración biográfica no sólo tomaría en cuenta el trabajo reflexivo individual del sujeto sino su comprensión en el marco de la socialidad específica en la que se inscribe, esto es, en la trama de su historia social y cultural. De este modo, la “estructuración biográfica” se aprecia como una acepción del “*trabajo biográfico*” (idea desarrollada por A. Strauss, expuesta en el apartado 3.3) que enfatiza la interacción reflexiva de los sujetos con las situaciones contextuales, institucionales y existenciales.

Así, dicha estructuración biográfica, diseñada en términos de “individualización social”, recoge el problema de la definición de relaciones entre la esfera individual y la colectiva, que suele expresarse en binomios del tipo sujeto-objeto, ciudadano-estado, privado-público, etc. (cfr. Fischer-Rosenthal, 2000: 113). De igual manera, en este punto donde la historia del sujeto se va esculpiendo como historia de sociedad, se percibe también una sintonía de sentidos con el concepto de “*trabajo de génesis socio-individual*”, desarrollado por Delory-Montberger, según se refirió en el apartado 3.3.

Ahora bien, los planteamientos que Fischer-Rosenthal y otros teóricos del Proyecto SOSTRIS elaboran para el análisis sociológico del fenómeno de la desintegración de vidas ante las dinámicas de la modernidad, pueden ser extendidos analógicamente al hecho de la fragmentación personal de la existencia generada en contextos de desestabilidad política y de violencia. La Educación en Derechos Humanos, en el doble marco de una perspectiva ética de la alteridad y del enfoque biográfico-narrativo, desemboca aquí en una vía de *reestructuración y confluencia* no sólo del individuo en sí mismo, sino de sus relaciones con la sociedad y de sus modos de participación en ella, donde se reconoce que el sujeto de los derechos se constituye desde la urgencia del acontecimiento como consecuencia de la capitalización de experiencias de vida.

En otras palabras, la alternativa biográfica, al prevenir la separación individuo-sociedad, se hace congruente con los procesos de Educación en Derechos Humanos desde el principio de la reestructuración e intervención biográfica (*biographical structuring*) de modo análogo a las aplicaciones en contextos de soporte profesional e intervención social (cfr. Fischer-Rosenthal, 2000: 120). Según se ha indicado, lo propio de esta versión contemporánea de la reestructuración biográfica es evitar restringirse con exclusividad al mundo interior del individuo para asumir las distintas potencialidades del orden social que aportan en la constitución de la subjetividad (transmisión generacional de experiencias, tejido de marcos situacionales, tránsitos aleatorios o conducidos por instituciones, etc.).

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. De otra parte, como soporte a los procesos pedagógicos de concientización por cuanto 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 prima una concepción política que apuesta por el *quién* de los individuos (antes que por el *qué*) apareciendo unos a otros no como objetos sino como sujetos de una ciudadanía participativa que interactúan con relatos, hechos y experiencias (cfr. Chamberlayne, 2004: 19).

Este aspecto tiene que ver, entonces, con las diversas formas como la investigación desde métodos biográficos influye o afecta el plano público, esto es, su potencialidad de definir las estrategias de acción en las sociedades del riesgo (Chamberlayne, 2004: 21) y construir la política social sobre mundos de vida reales a partir de la revisión continua de las relaciones entre investigación, política, necesidad común y puesta en práctica. Así, la conjunción persona-sociedad no sólo es *constitutiva* en la naturaleza del armado biográfico sino también, *operativa*, como consecuencia de dicho espectro de investigación capaz de animar la agencia moral y política del sujeto ante un contexto dado. Se trata, pues, de entender la biografía sobre el principio de ofrecer bases para la acción o, en otras palabras, para la concientización y el empoderamiento (función social de la narrativa).

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, llevar el conocimiento adquirido (cuerpo legal y conceptual de contenidos) a 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.

La Educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad, instrumentada biográficamente, expresa, además, una resonancia clave a la cuestión del nominalismo ético que se ha venido planteando. Ciertamente, el sentido de cooperación social derivado de los procesos de estructuración biográfica, se inscribe en el marco de la centralidad del individuo heredado de la modernidad pero resignificado en el nuevo lugar de las micro-narrativas.

Tal conexión converge con la categoría de experiencia reflexiva – un presupuesto de la educación como acontecimiento ético (según se abordó en 2.3.2) – pues, la experiencia vital configurada en el relato biográfico proclama la existencia humana en tanto plataforma de una nueva textualidad donde el modo singular de cada vida conduce la praxis de la educación en la estela del principio de individuación ética. En este horizonte, la facticidad de las situaciones sociales que invocan los derechos humanos en contextos específicos donde éstos son violados o negados, pasa por los procesos de “liberación individual” en los cuales el sujeto se reconoce integrado en la historia particular que le circunda.

Dentro de esta prevalencia del nominalismo ético en la investigación biográfica referida a procesos de Educación en Derechos Humanos, se encuentra también el planteamiento de Bárcena, citado ya en 2.3.2, el cual evoca la urgencia de la singularidad como criterio del hecho educativo:

“Aquí, la razón educativa funciona no a base de argumentos teóricos a partir de conceptos abstractos, u ofreciendo explicaciones que se apoyan en leyes y reglas universales, sino mediante narrativas práxicas y factuales referidas a situaciones particulares y con argumentos sustantivos, temporales, locales, hermenéuticos” (Bárcena, 2005: 16).

Evidentemente, la plataforma axiológica por el respeto y la promoción del *otro* en su diversidad étnica y/o cultural, al igual que la dinámica concientización-empoderamiento, supone el hecho de “dar la palabra” como una tarea central de la Educación en Derechos Humanos. Pero sólo se da la palabra a los sujetos, desde su historia y realidad propia, cuando éstos son capaces de generar una versión

crítica de sí que conduce el plano de las opciones y sus realizaciones. Así, el ejercicio de concientización y de praxis es un proceso que se encarna en historias de vida reales donde se halla instalada la estructuración biográfica y sus líneas constitutivas de carácter personal y societal.

En un sentido afín se ha expuesto la categoría de alteridad compasiva (2.1.2) a partir del 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).

Por su parte, volviendo a D. Bar-On, el formato inductivista de la Educación en Derechos Humanos ofrece también una pauta para concebir la eventual replicabilidad de sus aplicaciones. Desde la idea de “islas de sensatez”, referida al actor social de la educación, no sólo se conserva la conveniencia de cada proyecto en su propia situacionalidad sino que se indica de modo potencial su extensión futura sobre el principio de sintonización con las plataformas generales en la que se inscriben los fenómenos de análisis.

Considerando que el proceso de establecimiento de los derechos humanos no es lineal sino sinuoso y requiere de un compromiso a largo plazo por parte de los actores involucrados más allá de un simple optimismo coyuntural o momentáneo, o un oportunismo individualista sin motivación social efectiva, las trayectorias vitales de defensores populares así como las narraciones recuperadas en escenarios de acogida y acompañamiento tejen hilos interpretativos de vigencia abierta para la comprensión histórica futura (cfr. Bar-On, 2006: 310).

Así, pues, la Educación en Derechos Humanos como pedagogía de la alteridad, ejecutada en clave nominalista de perspectiva biográfica, favorece al mismo

tiempo la construcción de una pedagogía de la memoria. En ella, el relato de vida es un recurso para comprender el mundo del sujeto con su sistema de relaciones y, al mismo tiempo, percibir la naturaleza del actor social de la educación.

En tal sentido de estructuración biográfica, el cultivo de la memoria ofrece dos vertientes que se complementan entre sí: la historia contada por *otros* y la historia de sí mismo labrada por aquélla. Dentro de estos procesos cruzados de biografización, es decir, de atribución de sentido a la experiencia, arraiga la dinámica valorativa concientización-empoderamiento, que contiene una función dialéctica de preservación y generación continua de la historia.

De este modo, resulta insoslayable emprender el reconocimiento “con rostro” de la barbarie personal y colectiva que conlleva la violación de los derechos humanos más elementales, sin perder de vista la inscripción histórica de cada devastación y la toma de responsabilidad individual ante ello.

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*. El desafío de hacer un uso creativo de las narraciones de individuos en orden a analizar procesos sociales exige recuperar la transmisión de la experiencia desde las víctimas, pues, según se refirió en el capítulo dos de fundamentos teóricos, “frente al dolor indecible del otro, sólo podemos escuchar la historia que tenga que contarnos” (Bárcena, 2001: 11).

Así las cosas, 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 un pueblo, 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 de la “liberación individual”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.

BAR-ON, D., y ADWAN, S. (2006). “The prime shared history project. Peace-Building Project Under Fire” En: IRAM, Y. (ed.)(2006). *Educating Toward a Culture of Peace*. Charlotte: Information Age Publishing.

BAR-ON, D. (2000). *Bridging the gap. Storytelling as a way to work through political and collective hostilities*. Hamburgo: Körberg-Stiftung.

BETTELHEIM, B. (1979). *Surviving and other essays*. New York: Alfred A. Knopf.

CHAMBERLAYNE, P. (2004). “Biographical methods and social policy in European perspective”. En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. y APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press, 19-37.

FISCHER-ROSENTHAL, W. (2000). "Biographical work and biographical structuring in present-day societies". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & WENGRAF, T. (eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London: Routledge, 109-125.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HINKELAMMERT, F. (2010). *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. México: Centro de Estudios Ecuménicos.

KAZMIERSKA, K. (2008). *Biografia i pamięć*. Krakow: Zakład Wydawniczy Nomos.

ORTEGA, P. (2004). "La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad". En: Revista Española de Pedagogía, Valencia: Imprenta Nácher, año LXII, No. 227, ene-abr. 2004, vol. 62, 5-30.

SIMMEL, G. (1971). "The stranger". En: SIMMEL, G. (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 143-149.

STONEQUIST, E. (1961). *The marginal man. A study in personality and culture conflict*. New York: Russell & Russell INC.

STRAUSS, A. (1991). *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations*. New Jersey: Transaction Publishers.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage: Thousand Oaks.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES

ADORNO, T. (1998). "Educación después de Auschwitz". En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 79-92.

ADORNO, T. (1998b). "Educación, ¿para qué?". En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 93-104.

ALBUQUERQUE, J. (2008). *Ética da alteridade e Educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação en Educação. Tesis de doctorado inédita.

ALMEIDA, M.A. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Instituto de Educación y Psicología. Braga: Universidad de Minho (Portugal). Tesis de Doctorado inédita.

ALMEIDA, L.S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ARENDT, H. (1995). "La brecha entre el pasado y el futuro". En: *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 75-88.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ASHWORTH, P. & LUCAS, U. (2000). "Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research" En: *Studies in Higher Education*. London: Routledge, v. 25, n. 3, 295-308.

AYUSTE, A. et alt. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BÁRCENA, F. & MÈLICH J.C. (2005). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.

BAR-ON, D., y ADWAN, S. (2006). "The prime shared history project. Peace-Building Project Under Fire" En: IRAM, Y. (ed.)(2006). *Educating Toward a Culture of Peace*. Charlotte: Information Age Publishing.

BAR-ON, D. (2000). *Bridging the gap. Storytelling as a way to work through political and collective hostilities*. Hamburgo: Körberg-Stiftung.

BELLO, G. (2004). "Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros". En: BARROSO, M. y PÉREZ, D. (eds) (2004). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Trotta, 83-110.

BENJAMIN, W. (1991). "El narrador". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

BETTELHEIM, B. (1979). *Surviving and other essays*. New York: Alfred A. Knopf.

BEUCHOT, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: Siglo XXI.

BEUCHOT, M. (1981). *El problema de los universales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BIRULÉS, F. (1996). "Del sujeto a la subjetividad. Duro deseo de durar". En: CRUZ, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 223-234.

BOLÍVAR, A. et alt. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BOWKER, G. (1993). *The age of biography is upon us*. Times Higher Education Supplement, 9, 8. January. London: TSL Education.

BRAUMAN, R. & SIVAN, E. (1999). *Elogio de la desobediencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRUCE, J. (2007). *The story is true: the art and meaning of telling stories*. Philadelphia: Temple University Press.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BUENDÍA, L. et alt. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

CASSIN, R. (1998). *El problema de la realización efectiva de los derechos humanos en la sociedad universal*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

CATANI, M. (1990). "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral". En: *Historia y Fuente Oral No. 3 Esas Guerras...* Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions. 151-164.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press.

CHAMBERLAYNE, P. (2004). "Biographical methods and social policy in European perspective". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press, 19-37.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & WENGRAF, T. (eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London: Routledge.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2001). *Observación General No. 1: Propósitos de la Educación*. Naciones Unidas: Doc. HRI/GEN/1/Rev. 7 at 332.

CONDE, S. (2006). "La Educación en Derechos Humanos. Huellas del camino andado". En: GUTIÉRREZ, J.C. (Coord). *Educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea [Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos"], 147-177.

CORTINA, A. (1995). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

COSTA, M. (2000). *Levinas. Uma Introdução*. Petrópolis: Vozes.

CRUZ, M. (1996). "Ese extraño problema que nos constituye". En: *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 9-16.

CUESTA, J. (2003). "Los componentes del testimonio, según Paul Ricoeur". En: *Historia, antropología y fuentes orales* No. 30. Barcelona: Universidad de Barcelona. 41-52.

DA VEIGA, A. (1995). "Literatura, experiencia y formación". En: LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 25-54.

DENZIN, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications. Vol. 17.

DELORY-MONTBERGER, C. (2007). "Lo biográfico: una categoría antropológica". En: SARRIA, M. (comp.) (2007). *Biografía y formación. Narración de sí e investigación*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

DOMINICÉ, P. (2006). "A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico". En: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Vol. 32, 345-357.

DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.

EAKIN, P. *How our lives become stories: Making selves*. New York: Cornell University Press, 1999.

ERBEN, M. (1998). *Biography and education*. London: Falmer.

FERRARIS, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.

FISCHER-ROSENTHAL, W. (2000). "Biographical work and biographical structuring in present-day societies". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & WENGRAF, T. (eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London: Routledge, 109-125.

FOUCAULT, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FULLAT, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.

GIL, F. et alt. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.

GLASSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GOODLEY, D. (2004). *Researching life stories. Method, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge Falmer.

GORCZEWSKI, C. & TAUCHEN, G. (2008). "Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz". En: *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, 66-74.

GORNICK, V. (2003). *Escribir narrativa personal*. Barcelona: Paidós.

HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.



HARVEY, D. (2004). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HERMANNNS, H. (1987). "Narrative Interview. A new tool for sociological field research". En: *Approaches to the study of face to face interaction*. Lodz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, *Folia sociologica*, 13, 43-56.

HERNÁNDEZ, J. (2010). *No sea así entre ustedes: ensayo sobre política y esperanza*. San Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".

HESCHEL, A.J. (1964). "El concepto del hombre en el pensamiento judío". En: RADHAKRISHNAN, S. et RAJU, P.T. (1964). *El concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica, 132-195.

HINKELAMMERT, F. (2010). *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. México: Centro de Estudios Ecuménicos.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2008). *VII Informe Interamericano de Derechos Humanos*. San José: IIDH.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (ed) (2007). *Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano*. San José: IIDH.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (ed) (2000). *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

KÁZMIERSKA, K. (2009). "Identity, the sense of belonging and biographical closure". En: *Ethnicity, belonging, biography and ethnography*. Berlin: Lit Verlag, 99-120.

KAZMIERSKA, K. (2008). *Biografia i pamięć*. Krakow: Zakład Wydawniczy Nomos.

KÁZMIERSKA, K. (2004). "Narrative interview as a method of biographical analysis". En: FIKFAK, J.; ADAM, F.; & GARZ, D. (eds.) (2004). *Qualitative research. Different perspectives emerging trends*. Ljubljana: Institute of Slovenian Ethnology at ZRC SAZU, 153-171.

KÁZMIERSKA, K. (2004b). "Ethical aspects of biographical interviewing and analysis". En: CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & APITZSCH, U. (eds.) (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: The police press, 181-191.

KROKSMARK, T. (1987). *Phenomenographic didactics*. Göteborg (Sweden): Acta Universitatis Gothoburgensis.

KUCURADI, I. (1998). "Sobre una condición sine qua non para una puesta en práctica efectiva de los derechos humanos". En: MAYOR, F. y DROIT, R-P. (comps). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Cincuenta ideas para su práctica*. México: Correo de la Unesco, 78-81.

KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós: Barcelona.

MAGENDZO, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MALLIMACI, F. & GIMÉNEZ, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En: VASILACHIS, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 175-212.

MALKA, S. (2006). *Emmanuel Levinas. La vida y la huella*. Madrid: Trotta.

MARÍ, A. & PLA, M. (2005). "Prefacio". En: PROUST, M. *Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*. Barcelona: Tusquets Editores, 11-35.

MARTÍNEZ-BULLÉ, V. (1998). *Los derechos humanos en el México del siglo XX*. México, D.F: UNAM.

MARTON, F. (1995). "Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes de la realidad". En: SHERMAN, R. & WEBB, R. (eds) (1995). *Qualitative Research in Education. Forms and methods*. London: Falmer Press. 163-191.

MARTON, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Florida State University. *Instructional Science* 10, 177-220.

MARTON, F. & MING, P. (1999). *Two faces of variation*. Paper presented at 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction. August 24-28, 1999. Göteborg University, Göteborg, Sweden.

MARTON, F. et al. (eds) (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MARTON, F. & BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1997). "Approaches to learning". En: MARTON, F. et al. (eds) (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58.

MATE, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.

MATE, R. (2003). "En torno a una justicia anamnética". En: MARDONES, J. & MATE, R. (eds) (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial, 100-125.

MESTRE, J. (2007). *La necesidad de la Educación en Derechos Humanos*. Barcelona: UOC.

NIETZSCHE, F. (2003). *Aforismos y otros escritos filosóficos*. Buenos Aires: Andrómeda Ediciones.

LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LAÍN, P. (1983). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEVINAS, E. (2004). *Difícil Libertad*. Buenos Aires. Lilmod.

LEVINAS, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.

LEVINAS, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

LEVINAS, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Madrid: Caparrós.

LEVINAS, E. (1995). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

LINHARES, M. (2001). "Educação intercultural, narrativas identitárias e alteridade: problematizações" En: *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, Vol. III-Núm. 1, 152-164.

LYOTARD, J.-F. (1989). *La fenomenología*. Barcelona: Paidós.

ORTEGA, P. (2004). "La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad". En: *Revista Española de Pedagogía*, Valencia: Imprenta Nácher, año LXII, No. 227, ene-abr. 2004, vol. 62, 5-30.

PÉREZ, A. (1998). "Una educación para la paz y la solidaridad". En: MAYOR, F. y DROIT, R-P. (comps). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Cincuenta ideas para su práctica*. México: Correo de la Unesco, 45-49.

POLLAK, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

PORTELLI, A. (1993). "El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral". En: ACEVES, J. (comp.) (1993). *Historia Oral*. México. Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, 195-218.

PLUMMER, K. (1989). "La elaboración de un método". En: *Los Documentos Personales*. Madrid: Siglo XXI, 45-72.

PROUST, M. (2005). *Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*. Barcelona: Tusquets Editores.

RAMÍREZ, G. (2006). "Avances y retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México". En: GUTIÉRREZ, J.C. (Coord). *Educación en Derechos Humanos*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea [Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos], 179-206.

RAY, D. et alt. (1994). *Education for human rights. An international perspective*. París: UNESCO. International Bureau of Education.

RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

ROBERTS, K.G. (2007). *Alterity and narrative: stories and the negotiation of Western Identities*. Albany: State University of New York Press.

ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Universidad de Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, A.R. (2003). "El 'optimismo' del sueño eterno de una voluntad cósmica". En: SHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 9-50.

SAGASTUME, M. (1997). *Los derechos humanos: proceso histórico*. San José: CSUCA.

SÁNCHEZ, R. & JIMENA, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.

SANZ, A. (2005). "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales". En: *Asclepio*. Madrid: Instituto de Historia Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ciencia e Investigación, LVII (1), 99-116.

SAUTU, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.

SHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Vol. I. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

SIDEKUM, A. (2002). *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. Sao Leopoldo: Editora Unisinos.

SIMMEL, G. (1971). "The stranger". En: SIMMEL, G. (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 143-149.

SOLINGER, R. et al. (2008). *Telling stories to change the world: global voices on the power of narrative to build community and make social justice claims*. New York: Routledge.

STONEQUIST, E. (1961). *The marginal man. A study in personality and culture conflict*. New York: Russell & Russell INC.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage: Thousand Oaks.

STRAUSS, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.

STRAUSS, A. (1991). *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations*. New Jersey: Transaction Publishers.

SUCASAS, A. (2004). "Emmanuel Levinas (1906-1995): el absoluto ético". En: BARROSO, M. y PÉREZ, D. (eds) (2004). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Trotta, 19-39.

SUSIN, L. et alt. (eds) (2003). *Éticas em diálogo. Levinas e o pensamento contemporaneo: questoes e interfaces*. Porto Alegre: EDIPCRS.

SUSIN, L. (1984). *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Levinas*. Petropolis: Vozes.

SVENSSON, L. (1997). "Theoretical foundations of phenomenography". En: *Higher Education Research and Development*. Australia: Routledge. 16(2), 159-171.

TAFALLA, M. (2003). "Recordar para no repetir: El nuevo imperativo categórico de T.W. Adorno". En: MARDONES, J. & MATE, R. (eds). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial, 126-154.

TOURAINÉ, A. & KHOSROKHAVAR, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.

TUVILLA, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



UNAMUNO, Miguel de. (2005). *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*. Madrid: Tecnos.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea.

ZAFFARONI, E. (1989). *La historia de los derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH.

ZALAUQUETT, J. (1996). *El manejo del pasado en derechos humanos, responsabilidad de las ONG en los nuevos procesos democráticos*. San José: IIDH.

## ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
<b>DOCUMENTOS RECOPIADOS POR FUENTES ORALES</b>	
<b>1. Desarrollo de la entrevista biográfica seriada con Rodolfo Stavenhagen</b>	
Anexo 1.1. Guión entrevista biográfica seriada 1.	516
Anexo 1.2. Entrevista biográfica 1. Rodolfo Stavenhagen. El Colegio de México, octubre 29 de 2009.	519
Anexo 1.3. Guión entrevista biográfica seriada 2.	542
Anexo 1.4. Entrevista biográfica 2. Rodolfo Stavenhagen. El Colegio de México, diciembre 3 de 2009.	545
Anexo 1.5. Guión entrevista biográfica seriada 3.	570
Anexo 1.6. Entrevista biográfica 3. Rodolfo Stavenhagen. El Colegio de México, febrero 9 de 2010	574
Anexo 1.7. Guión entrevista biográfica 4. El Colegio de México, abril 19 de 2010.	594
Anexo 1.8. Entrevista biográfica 4. Rodolfo Stavenhagen. El Colegio de México, abril 19 de 2010.	597
Anexo 1.9. Guión entrevista biográfica 5. El Colegio de México, junio 3 de 2010.	619
Anexo 1.10. Entrevista biográfica 5. Rodolfo Stavenhagen. El Colegio de México, junio 3 de 2010.	622
Anexo 1.11. Instrumento de análisis: Caracterización temática y categorial de las series de la entrevista biográfica	645
<b>2. Proceso de construcción de la Red de Testimiantes-claves</b>	
Anexo 2.1. Guión base para entrevistas de recolección de testimonios	662

	Pág.	
Anexo 2.2.	Integrantes de la red de testigos-clave	664
Anexo 2.3.	Recolección de testimonios sobre Rodolfo Stavenhagen por ejes temáticos (transcripción segmentada)	666
Anexo 2.4.	Instrumento de análisis: Trama de voces plurales por ejes temáticos	792
<b>DOCUMENTOS RECOPIADOS POR FUENTES DOCUMENTALES</b>		
<b>3.</b>	<b>Registro de Textos de producción bibliohemerográfica</b>	
Anexo 3.1.	Registro de Texto RS-A-01. “El compromiso de las ciencias sociales”	823
Anexo 3.2.	Registro de Texto RS-P-02. “Los derechos humanos. Un debate”.	824
Anexo 3.3.	Registro de Texto RS-L-03. “Derechos humanos de los pueblos indígenas”.	826
Anexo 3.4.	Registro de Texto RS-A-04. “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”.	833
Anexo 3.5.	Registro de Texto RS-A-05. “La educación encierra un tesoro. El informe a la UNESCO”.	835
Anexo 3.6.	Registro de Texto RS-L-06. “Derecho indígena y derechos humanos en América Latina”.	837
Anexo 3.7.	Registro de Texto RS-L-07. “La cuestión étnica”	841
Anexo 3.8.	Registro de Texto RS-L-08. “Testimonios” (indigenismo)	845

	Pág.
Anexo 3.9. Registro de Texto RS-L-09. “Testimonios” (Ciencia, educación y cultura).	852
Anexo 3.10. Registro de Texto RS-A-10. “El antisemitismo renovado”.	859
Anexo 3.11. Registro de Texto RS-A-11. “Conflictos étnicos: Nuevo desafío de final del milenio”.	862
Anexo 3.12. Registro de Texto RS-A-12. “Derechos humanos y derechos de los pueblos: la cuestión de las minorías”.	864
Anexo 3.13. Registro de Texto RS-A-13: “ <i>Education for a multicultural world</i> ”.	867
<b>4. Registros de Texto de Semblanzas Biográficas</b>	
Anexo 4.1. Registro S-A-01. “Semblanza del Dr. Rodolfo Stavenhagen”. Por Francisco Zapata Schaffeld.	870
Anexo 4.2. Registro S-A-02. “Rodolfo Stavenhagen. Emérito”. Por Leonel Durán Solís.	874
Anexo 4.3. Registro S-D-03. “Rodolfo Stavenhagen”. Por Gustavo Verduzco.	876
Anexo 4.4. Registro S-D-04. “Rodolfo Stavenhagen y el Centro de Estudios Sociológicos”. Por Claudio Stern Feitler.	878
Anexo 4.5. Registro S- AB-01. Rodolfo Stavenhagen. “Palabras pronunciadas con ocasión de recibir el nombramiento de profesor emérito”.	880
<b>5. “MAPA HISTÓRICO” GENERAL</b>	
Anexo 5.1. Trayectoria Histórica: Rodolfo Stavenhagen, su tiempo y el contexto de la Educación en Derechos Humanos	883

## ANEXO 1.1. GUIÓN ENTREVISTA BIOGRÁFICA SERIADA 1

DR. RODOLFO STAVENHAGEN

Investigación: Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen.	
Entrevista Biográfica serie 1: Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida. Código EBS1-RS1	
Fecha de encuentro 1: 29 de octubre de 2009	Investigador: Andrés Argüello Parra. Posgrado en Pedagogía. UNAM

### Propósito

La entrevista biográfica seriada que se pretende realizar tiene el objeto de recoger algunas experiencias de vida constituyentes de la historia personal del Profesor Rodolfo Stavenhagen, como fuente primaria de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos.

La primera serie de la entrevista biográfica, que no necesariamente se desarrolla en una sola sesión, se concentra en el componente referido al marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida.

- 1. Eje 1: Constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del biografiado.*

Indicador biográfico 1. Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida.

Cuestión 1. En nuestro primer encuentro, Usted ha referido que un colega norteamericano le preguntó alguna vez sobre el por qué de sus preocupaciones en asuntos sociales, ante lo cual, usted refirió que todo ello estaría relacionado con una 'deuda'. ¿Podría explicar de qué deuda se trata? ¿Cuál es la 'deuda' que ha motivado su fecunda y entusiasta dedicación a cuestiones sociales?

Cuestión 2. ¿Podría comentar algunos recuerdos significativos relacionados con las situaciones socio-culturales que rodearon su infancia y juventud? Experiencias de vida más significativas (recuerdos, anécdotas, aprendizajes) de sus primeros años en México y su vida como estudiante en las etapas iniciales.

Cuestión 3. Una visión panorámica de los grandes temas de sus obras permite descubrir en ellos una sentida preocupación por cuestiones de vulnerabilidad y marginación social. Así ocurre, por ejemplo, en los temas de población flotante, sociedad agraria, desarrollo social; y, más recientemente, conflicto étnico, derechos humanos y pueblos indígenas.

¿Cómo podría describir la conformación de su trayectoria como científico social en el plano de estas grandes preocupaciones que tienen en común la vulnerabilidad de diversos sectores marginales? ¿Cuáles fueron los acontecimientos (circunstancias personales o contextuales, experiencia en las instituciones, relaciones de maestros, colegas, etc.) más determinantes para dedicarse a la investigación social en este tipo de intereses?

Cuestión 4. En continuidad con lo anterior, ¿qué lo motivó a constituirse en científico social estudioso de temas relacionados con situaciones de vulnerabilidad y, más recientemente, a dedicarse a cuestiones referidas a los Derechos Humanos? ¿Cómo llegó a dedicarse personal y profesionalmente a este campo de investigación que parece tener como trasfondo común la vulnerabilidad del otro?

Cuestión 5. Llegado a este momento de su vida, ¿cómo se percibe a sí mismo frente a su amplia trayectoria como científico social que se ha dedicado de manera permanente a diversos compromisos ético-sociales? ¿Cómo valora el cumplimiento de sus expectativas en el trabajo realizado por los Derechos Humanos, particularmente de los sectores más vulnerables?

\*\*\*

Nota: Si es posible, y si el Dr. Stavenhagen desea hacerlo, se recomienda acompañar el desarrollo de la presente entrevista con fotografías, correspondencia, escritos personales u otros materiales de interés asociados a la trayectoria de vida del biografiado.

## **ANEXO 1.2. ENTREVISTA BIOGRÁFICA 1: RODOLFO STAVENHAGEN**

**Cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 29 de octubre de 2009.**

Entrevistador (E): Doctor Stavenhagen. Alguien alguna vez le indagó sobre el por qué de su dedicación a estos asuntos sociales, su trabajo intelectual y su compromiso, reconocido internacional en estas cuestiones. Y usted habló de una deuda... Yo quisiera pedirle que me contara sobre esa deuda.

Rodolfo Stavenhagen (RS): Sobre esa deuda...

E: A qué podría referirse, cuál ha sido esa deuda que ha motivado su fecunda y entusiasta dedicación [RS: sí... sí] a los temas sociales.

RS: Bueno pues, este, no sé si la palabra deuda es la más adecuada... pero bueno es la que me salió, lo sentí como tal cuando alguien... y no era la única persona varias veces ya me han preguntado, verdad, por qué, este... mi dedicación, mi interés a estas cuestiones.

Pues yo creo que sí hay obviamente un trasfondo ético, moral, importante. Y por otro lado hay una... experiencia de historia de vida personal, es decir de un elemento biográfico que me hizo consciente de esa cuestión... ética. La búsqueda digamos por la justicia. Comenzaré por, este, por la experiencia personal, no sé si eso explica todo, pero yo creo que explica una parte.

(Este), Mi familia y yo somos refugiados, judíos, del nazismo. Salimos de Alemania cuando yo tenía 4 años. Felizmente salimos a tiempo, no?... Estuvimos viviendo en algunos países de Europa un poco saltando de uno a otro para buscar pues algún lugar donde quedarnos pero acercándose la guerra, eso fue en el año de 1936, yo tenía 4 años había nacido en Frankfurt en el 32, al año siguiente Hitler asumió el poder político y comenzó la era del antisemitismo, del nazismo, no? represor, etc. Claro, yo recién nacido no me daba cuenta pero increíblemente hay imágenes todavía que... así de esas épocas... pero más que nada eran después las conversaciones de familia que uno oía.

Entonces salimos de Alemania fuimos a dar a Italia, salimos de Italia fuimos a dar a Suiza, salimos de Suiza fuimos a dar a Holanda donde yo comencé a ir a la escuela y ese fue el año en que comenzó la Segunda Guerra Mundial... Y en septiembre del 39, o sea se acaban de cumplir 70 años que el ejército alemán invadió (este) Polonia que fue donde comenzó la Segunda Guerra Mundial. Nosotros vivimos en Holanda. Y por las circunstancias, pues... mi familia logró (pausado) salir de Holanda y salimos de Holanda el día en que los alemanes



invadieron Holanda que fue en mayo del 40, es decir, van a ser 70 años dentro de unos meses. El mismo día que nuestro barco salió, este... fue el ataque a Holanda entonces eso sí me acuerdo muy bien porque nos tocó el bombardeo, yo estaba en el barco, en el puerto, era el Puerto de Amberes, en Bruselas, en Bélgica, fue muy cerquita, pero el barco salía no del Puerto de Rotterdam, que debió haber salido, sino salió de Amberes, que es ya en otro país pero muy cerca, no?. Entonces fuimos en la noche en tren a Amberes subimos al barco y el barco tenía que salir en la madrugada. Y en la... mañana despertamos con el ruido de los aviones y las bombas cayendo todo alrededor en el Puerto... de Amberes. Estaban bombardeando a los barcos que estaban ahí descansando en el Puerto de Amberes. Y me tocó ver eso. Y nos tocó un bombazo cerca... si hubiese sido directo no estoy para contarlo, nos tocó un bombazo cerca y abrió un boquete en el barco, pero abrió un boquete arriba de la línea del agua felizmente y no abajo... y a las pocas horas, ya las noticias llegaban, digo, yo lo sé porque todo el mundo estaba pegado al radio, etc. y, pues, los niños, mi hermana y yo no sabíamos bien lo que estaba pasando, pero ahí nos contaron que ya había empezado la invasión alemana a Holanda y a Bélgica, y que... pues no se sabía si íbamos a zarpar o no zarpar. Finalmente zarpamos. Era un barco holandés. Y resulta que... estaba esperando órdenes del Gobierno de Holanda que todavía le iba a... dar una carga de la familia real, por cierto la que viene la próxima semana de visita a México, la familia real, y zarpamos. Después del primer ataque de aviones, de bombas, se calmó la cosa pero había en el Puerto varios barcos que habían sido tocados y obviamente había una histeria total en todas partes... pero salimos.

Y cruzamos el Canal de la Mancha... el Canal de Inglaterra y ahí nos refugiamos durante... no bajamos del barco, pero durante varios días, mientras compusieron el barco y luego con una flota y bajo... protección de la Armada británica, ahí unos días después, salió una flotilla de varios barcos atravesando el Atlántico. Así llegamos a Nueva York y de Nueva York finalmente llegamos a México... Eso fue como tres meses después, en agosto... del 40 llegamos a México. Mientras tanto pues se había consumado en 4 días la ocupación de los Países Bajos... por parte del ejército alemán y estaba invadiendo Francia, y estaba llegando a... bueno la guerra desatada ya, la Segunda Guerra Mundial en sus primeras etapas. Y bueno eso fue... una vuelta total a nuestra vida.

En Holanda se quedaron dos abuelas mías, una abuela paterna [y la bisa mía], que no sobrevivieron. No, no, salieron con nosotros, no quisieron salir, estaban viejitas, habían salido de Alemania pero... ya no la hicieron. Y fueron luego llevadas a los campos de la muerte y ahí murieron. Y un tío mío por parte materna que... se había casado con una muchacha holandesa y estaban viviendo en

Ámsterdam (interrupción telefónica). Entonces ese tío... se quedó en Holanda, estaba viviendo ahí, tenía su trabajo ahí y él decía: “no, no, no yo ya soy holandés”; porque había emigrado antes, de joven, a buscar trabajo, en fin, como se suele hacer en Europa... se había ido a vivir a Holanda, incluso antes del nazismo, desde luego antes del nazismo, pero entonces él dijo, “no, nosotros nos quedamos, somos holandeses aquí no va a pasar nada”. Qué equivocación. Porque ellos vivieron varios años bajo la ocupación alemana en Ámsterdam en condiciones cada vez más dramáticas. Tuvieron una hija, ahí mismo nació mi prima... Y luego en el cuarenta y... dos, dos años después, se los llevaron a un campo de concentración... en Alemania, los alemanes... a pesar de que eran holandeses pero como eran judíos, era la aniquilación de los judíos. Ya habían tomado los alemanes la decisión del genocidio total (énfasis) de los judíos, donde estuvieran y en las áreas de su ocupación... desde luego comenzando en Alemania y luego todos los países... y en los países del Este donde los mataron a todos... Pero claro no sé sabía... en aquellos años ni yo mismo lo sabía.

Pero se los llevaron al campo y sobrevivieron: mi tía, mi tío y mi prima. Que tenía... recién nacida, de alguna manera sobrevivió, tal vez por eso, porque su madre no la quiso dejar, alguien todavía cuando los estaban subiendo al camión les decía “Déjeme su hija, yo se la cuido” (pausa... se interrumpe la grabación).

Nosotros llegamos a México y yo siempre he sentido que fue, este, pues... fue una suerte. Yo no soy religioso... Para nada. Entonces yo no digo que fue alguna señal divina o algo de que yo sobreviví y otros no sobrevivieron. Pero bueno, yo sobreviví. Entonces yo siempre sentí que... yo debo pagar eso a la sociedad, donde estuviera, desde niño, pensé algo tengo que hacer, porque yo tuve la suerte de sobrevivir y otros no sobrevivieron. Y bueno México nos acogió (cambia el tono), nos acogió muy bien, aquí crecí, aquí me educé, aquí trabajé...

E: Fue un destino pensado familiarmente desde el inicio... ir a México?

RS: Bueno, fue también por suerte, porque en esos años salir de Europa, Europa a punto de estallar en la guerra y antes del holocausto, que nadie se podía imaginar que iba a suceder, pues uno salía... Realmente creo que mis padres lo que querían era ir a Estados Unidos donde tenían algunos parientes y... mi padre había estado de joven, tenía unos tíos y amigos suyos (...) como tantas otras familias que lograron salir e ir a Estados Unidos. Pero no había la visa, no había posibilidad de salir en Europa, era muy difícil obtener la visa. Llegamos ahí en el 40 como le digo, este... llegamos pero con una visa de tránsito... que nos pudieron arreglar pero que decían, bueno, pues, váyanse, no?, y viendo eso mi padre a través de algún colega de negocios, de años atrás que ya vivía en México,

que no era judío por cierto, eso es importante porque en esas circunstancias esas cosas son... por cierto eran alemanes que habían llegado a México de jóvenes en los años veintes a trabajar y que eran muy nacionalistas alemanes, por cierto, muy... incluso simpatizantes de Hitler, después nos dimos cuenta... cuando llegamos aquí, pero habían conocido a la familia de mi padre a través de sus padres, en fin ese tipo de cosas... en la vida de los negocios, y entonces le habían ayudado a mi padre a conseguir una visa. Y el gobierno de México, pues, nos concedió una visa que nos permitió obtener el boleto del barco, salir de Holanda, pasar a Estados Unidos, donde no nos pudimos quedar (risa) y llegar finalmente a México. Y entonces aquí nos quedamos. Y eso yo siempre lo sentí como una deuda para con el país. Y en parte por eso... escogí pues un trabajo no del tipo... no me interesaba nunca entrar a los negocios ni simplemente trabajar para ganar dinero sino para hacer algo (tono decisivo), algo que pudiera satisfacerle a uno intelectualmente, emocionalmente, socialmente, y escogí la antropología.

Y en parte en eso también influyó, ya que estamos en los detalles, de que aquí en México durante mi niñez... alrededor de la familia pues había un grupo de emigrados alemanes... se encontraron aquí no? como se encuentran las gentes en el exilio, el exilio... (E: congrega) congrega, no?, busca gente que están en condiciones iguales, de alguna manera; y entre ellos había exiliados no solo raciales, recuerdo que se usaba la palabra esa horrible, no?, de las razas, en aquel entonces, no solo por motivos religiosos, sino también había... exiliados políticos. Y algunos de ellos habían sido activos comunistas o social-demócratas en Alemania en la época anterior al golpe de estado de Hitler... salieron, muchos no salieron nunca, no?, pero estos lograron escapar de alguna manera, y entonces en mi casa yo escuché mucho de esas discusiones políticas (tono reflexivo)... en torno de qué estaba pasando, si Europa iba a salir de la guerra, que si iba a ser un continente... capitalista o socialista, que si la Unión Soviética, que si la guerra de España, algunos habían estado en la guerra de España... que usted sabe bien, pues fue una especie de ensayo para la guerra mundial en que se chocaron las fuerzas comunistas, democráticas, fascistas en España, con los resultados que ya conocemos. Pero bueno, llegaron aquí y entonces en mi niñez y adolescencia yo escuché mucho eso y entonces me fascinó, me fascinó todo eso y quedé siempre pensando qué iba a pasar y... me interesaban los problemas sociales más que nada.

E: ... eran temas de familia además...

RS: Eran de familia en el sentido de que a veces se reunían en mi casa, a veces se reunían en otra parte, no?, mis padres tenían... que no eran políticos mis padres, para nada eran políticos. Mi padre y mi madre le interesaban más que

nada el arte, el arte... se juntaron aquí con artistas reconocidos, el pintor Diego Rivera; mi madre era amiga de la pintora Frida Kahlo – usted la ha oído nombrar – yo la conocí a Frida, iba yo a su casa acompañando a mi madre cuando la visitaba porque estaba mucho tiempo enferma, Frida Kahlo. Y todo eso influía. Y también Frida y Diego pues eran muy activos políticamente y también ahí conocimos al otro pintor Siqueiros. En fin, todo eso era el ambiente, no?.

Y entonces yo me decidí a estudiar antropología porque... bueno ahí hay... ya que estamos hablando de cositas, este, cuando yo tenía 15 años unos amigos de mis papás que eran antropólogos me invitaron a ir con ellos a Chiapas... a una visita a los indios Lacandones que estaban metidos en la selva, hoy se va en avioneta, en carretera, no sé si usted ha ido (E: aun no), hermosísimo hay mucho que ver, pero en aquel entonces era selva tupida, se llegaba, entrando... abriendo veredas a machetazos y caminando horas o días hasta llegar a un lugar donde se suponía que había un grupo de indígenas... y entonces eso me tocó ... y me fascinó... ir a visitar a los Lacandones, visitar a los indígenas en Chiapas, cosa que no había hecho... aquí en México, digo fue una... para un joven pues una vida urbana clase mediera muy cuidadita, claro, de vacaciones salidas al campo, a los hotelitos, en fin, ese tipo de cosas, pero era mi primer contacto con una realidad del país que a los 15 años yo había llegado, teniendo 7, es decir, 8 años después pues yo desconocía.

Y entonces eso me fascinó. Y dije, “no, pues yo quiero estudiar eso...” (risas)

E: Fue un primer contacto real con los indígenas...

RS: “Yo quiero estudiar antropología”. Y así es que me decidí a estudiar antropología. Pero esa experiencia también me demostró las grandes desigualdades, Yo que venía de una familia acomodada clase mediera, viviendo en la Ciudad de México... recibiendo la educación, etc. etc. no?... pues de repente ahí en el campo donde había pobreza, donde no había escuela, donde no había agua... Se vivía realmente como uno lo podía leer en los libros porque TV todavía no había entonces, no había eso de que prendes la TV y quieres saber ahorita qué pasa en África y... ahorita cómo está la cosa en China, no?, en aquel momento no era posible.

Entonces todo llegaba pues a través de alguien que alguna vez contaba que treinta años había estado en el Amazonas... y un joven se quedaba fascinado. Y... luego, bueno, pues yo conocí ahí esos indígenas lacandones y visitamos

varios pueblos de la sierra y me dije, “no, pues eso es lo que yo quiero estudiar, me gustaría trabajar en esa parte”.

Entonces... mi siguiente etapa fue (risa) ir a Estados Unidos donde conseguí una beca cuando terminé aquí la escuela, el colegio, no?, la escuela “high school” del Colegio Americano, algo que es equivalente a la Preparatoria. Tuve la oportunidad de pasar dos años en la Universidad de Chicago, en Estados Unidos, y lo primero que me cayó ahí (risa) en lo que me involucré es en la lucha por los derechos civiles de los negros, en Chicago. Y le voy a decir cómo sucedió eso. Para poder llegar a Chicago... con mis maletas para pasar el invierno y todo eso... pues habían dos maneras, no? o tres: en avión, pero era muy caro y no se estilaba y mi familia no tenía dinero para mandarme en avión; segundo, en tren... o en autobús porque uno ir en autobús de aquí a la frontera y luego en Laredo, Texas, tomar una de la línea Greyhound, que es la línea que va por todo Estados Unidos – alguna vez lo hice pero no en esa ocasión – como era la primera vez que realmente me separaba de la casa, pues, mi familia estaba un poquito preocupada, mis padres, no? de cómo iba yo a viajar. Y entonces se me ocurrió ver si había la posibilidad de obtener, pues un “ride”, un aventón, en el coche de alguna gente que viniera de Estados Unidos. En aquel entonces, la mayoría de los turistas que llegaban de Estados Unidos a México venían en sus automóviles, porque el gran turismo como se estila hoy no existía todavía.

Y entonces recorriendo varios hoteles, fíjese como lo hice, recorriendo varios hoteles en la zona rosa de la Ciudad de México, donde se alojaban los turistas, vi un coche con unas placas del Estado de Illinois, y dije “ah, pues, este viene de ahí”. Entonces pregunté en la recepción y efectivamente estaba ahí registrado un señor cuya dirección era Chicago. Y venía solo! Haciendo turismo. Entonces yo lo esperé y cuando bajó a comer me le acerqué y le pregunté que si era de Chicago, sí, pues sí, entonces le conté, “mire yo soy estudiante, me voy a Chicago a estudiar y le ofrezco, si usted me lleva en su coche, le ofrezco ayudar a manejar”, no? Eso ya tenía yo 17 años, era en el 49... 49, es decir ahora hace también 60 años, hace 60 años... precisamente en el mes de septiembre, hace un mes se cumplieron 60 años.

E: Por esta época...

RS: Por esta época. Y entonces el señor muy atento dice: “Sí, como no, yo salgo la semana próxima.... Si quieres compartimos gastos y me ayudas a manejar y yo te llevo a Chicago”. Bueno, pues perfecto, así se hizo. El día indicado me presenté ahí al hotel con mis dos maletitas y nos fuimos a Chicago. Duró 5 ó 6 días el viaje. De aquí al norte, cruzando la frontera, atravesando Texas, Missouri,

Illinois, finalmente a Chicago. Un viaje muy agradable, así conocí parte de los Estados Unidos que no conocía. Había venido con mis padres años antes pero estaba muy chiquito, no?, a los 7 años, ahora ya... habiendo terminado la escuela, habiendo visitado ese verano a los lacandones, que todavía la memoria estaba fresca... me fui a Estados Unidos.

Y resulta que este señor... era un... racista espantoso (admiración)... [E: paradójicamente...] RS: Era un blanco, uno de esos viejitos, ya, más o menos viejito, bueno, creo que tenía entonces menos edad de la que yo tengo ahorita, pero a mí me pareció un viejito. Y era, no sé, un vendedor de seguros o algo así, y todo el viaje mientras pasamos por los Estados del sur de Estados Unidos hablaba pestes de los negros... y cuando había un negro en la carretera prácticamente se le echaba encima con el coche... Y yo digo: “adonde fui a caer?... Eso va ser Estados Unidos? Eso va a ser la Universidad de Chicago?”. Y me quedé muy... inquieto, no?, me sentía muy mal me hubiera gustado bajarme de ese coche a la primera parada y... pero pues cómo iba yo a seguir el viaje, tenía las maletas, así que aguanté. Y bueno, el contrato se había hecho, el convenio, no?, de que yo le iba ayudar a manejar. Pero la conversación... no había conversación prácticamente, no le interesaba nada a él de México, no sé ni siquiera por qué vino de vacaciones aquella vez, pero era un ambiente así muy tenso, por los comentarios que él hacía constantemente.

Finalmente llegamos a Chicago y ahí, bueno, ya nos despedimos y ya me metí a donde tenía que llegar que era un... un dormitorio para estudiantes... un lugar donde estaba la casa para estudiantes en el Campus de la Universidad y a los pocos días había una feria de bienvenida, para los estudiantes. Y entonces, este, pasé así... los puestecitos que ponen, no?, te invitan: “forma parte de este grupo, de esta asociación y hacemos esto, y hacemos fiestas y... cine club, o esto y aquello”. Y paré de repente en un lugarcito donde... creo que era el Ejército de Salvación... Yo el Ejército de Salvación, no tenía nada en común con el Ejército de Salvación. Pero el muchacho que atendió eso era muy atento y cuando me preguntó que de dónde venía yo le dije que de México y dice “ah, pues acabo de estar en México, qué bonito país”. Le digo: –Ah, si?... – “Y además soy estudiante de antropología. Y le dije: – ah pues eso es lo que yo vengo a estudiar también aquí – y nos hicimos amigos inmediatamente. Y él era, este... tenía a su papá, no?, que estaba aquí en México, atendiendo un... no, no era el Ejército de Salvación, me equivoco, era un... eran los Cuáqueros... no?, eran los Cuáqueros. Y su papá manejaba aquí la Casa de los Amigos, así se llamaba, que era la casa en México de los Cuáqueros... que, pues, tenían actividades sociales, no una agrupación religiosa pero tenían actividades sociales con la población y ahí vivían

los estudiantes que venían de Estados Unidos y pasaban un verano en México. Yo no la conocía, esa casa, nunca la había conocido, pero él me platicó.

Y entonces con él, él ya era estudiante avanzado de antropología en Chicago, conocía México y hablaba un poco de español, nos hicimos cuates, como decimos aquí, nos hicimos amigos, y él me introdujo a una asociación que era la Asociación Nacional de Estados Unidos para la ayuda a la población negra. Y como yo había... acababa de tener esa experiencia con el racista del coche, pues me acerqué a los negros, no? y me hice miembro de esa Asociación de ayuda a los negros. Era algo útil también en la propia Universidad de Chicago, además de asistir a cursos, no?

Y entre las primeras cosas que nos tocaron era un conflicto fuerte, que se tornó violento, ahí en uno de los barrios, negros, de la Ciudad de Chicago, donde una familia negra, clase mediera, etc. había tratado de comprar una casa en un barrio de blancos... Y los habían expulsado violentamente y habían hecho un motín los blancos diciendo "Aquí no queremos negros". Es decir, igual ahí estaban los racistas como el del coche pero también estaban los estudiantes negros y blancos y latinos que estaban organizándose en la Universidad de Chicago para ayudarle a esta familia negra y para acabar con la discriminación que había en ese entonces todavía muy fuerte, por ejemplo en los restaurantes, en los comedores, uno sabía que... (E: no podían entrar...). RS: No podían entrar, "aquí no se aceptan negros", y cuando yo había pasado con el coche por el sur yo había visto eso en el sur también: Esto es para negros, esto es para blancos. Pues en Chicago todavía era así, aunque era, digamos, ciudad del norte, había discriminación fuerte.

Y entonces me metí a trabajar con la asociación de negros durante dos años. Estuve muy activo, hicimos muchas cosas y conocí muy de cerca la problemática de las familias negras... Entonces ahora que veo que Obama... es Presidente, y él, este, se forjó en la lucha en Chicago como organizador de barrio, no?, y... pues yo sé exactamente cómo está eso, porque yo lo viví, años antes de Obama, obviamente, no?, estaba yo en ese medio, no?, como estudiante de... de la Universidad de Chicago, estudiando antropología. Eso duró dos años y...

E: ¿Por qué la opción de Chicago, Doctor?

RS: Bueeno, yo estudié aquella vez los catálogos que mandaban, no había internet entonces me tenían que mandar por correo, y me mandaban catálogos muy bonitos de las universidades y simplemente me atrajo el programa académico de la Universidad de Chicago... y también la posibilidad de que ahí podía yo

encontrarme con algunos antropólogos que habían hecho trabajo de campo en México...y que eran amigos, con los que fui a la Lacandonia, no?, me dijeron: “No en Chicago hay un profesor...” – por cierto se llamaba Redfield, era muy conocido en el medio antropológico – y entonces llegando yo me acerqué al Profesor Redfield y me inscribí en sus clases... Así que todo va ligándose un poquito. Por eso escogí Chicago, fue una experiencia importante, no?, saqué ahí mi primer grado universitario, un *Bachelor*... a los dos años, un Bachelor en... Humanidades, *Liberal Arts*, se llamaba... en Humanidades (susurro).

Bueno, todo eso, todo eso es la parte.... la parte personal, biográfica de la que hablo poco, no sé por qué, porque fueron experiencias muy duras y por la... esos sentimientos tan reprimidos que tiene uno... pero que siempre me han dicho, no, pues, yo tengo que hacer algo consecuente con esa vida con esa [independencia] y decidí... buscar áreas donde yo podía ser útil en alguna cosa. Entonces pensé que la antropología y luego cuando entré a trabajar aquí al gobierno, al Instituto Nacional Indigenista o cuando me metí a las asociaciones civiles como la de la lucha por la igualdad de los negros en Chicago... en fin. Y claro, años después, siempre uno estaba... viendo si la acción política, pues como en América Latina todo mundo lo dice: “Hay que meterse a la política”, a mí no me gustó, la política partidista, que muchos amigos hacían a veces, y eso yo dije que no. Además dije... con la historia que tengo, no?, de no haber nacido aquí, de haber sido refugiado de un país extraño, etc., pues, este, va a ser más difícil que políticamente yo pueda... lograr algo, no me corresponde, eso algo que le corresponde a quienes tienen raíces más profundas en este país.

Y entonces yo me acerqué a la política social, me acerqué a los estudios sociales, me acerqué a las asociaciones civiles de ayuda y apoyo, no?, a los movimientos sociales de izquierda, etc., sin ser nunca miembro de un partido ni nada de eso, y finalmente, este, al área de derechos humanos ya como área... estructurada y de educación en derechos humanos y mucha actividad a nivel internacional.

E: Podríamos hablar de una... tal vez una “academia militante”, algo así...

RS: Pues algo así, algún profesor... norteamericano una vez me presentó en una conferencia en California, dice que para él yo era el típico *intelectual público*, que en inglés se usa mucho, “*public intellectual*”, es decir, alguien que hace un trabajo intelectual pero que no se limita a la vida académica sino que tiene una vida pública como intelectual, no como político, ni como líder sindical o algo así, ni necesariamente como hombre de medios, nunca tuvimos programa de televisión aunque sí he escrito bastante y sigo escribiendo públicamente en los periódicos cuando se me da la oportunidad (risa), no?. Y a raíz precisamente de mi trabajo



pues me invitaron años después, en los setentas, no?, a comenzar a escribir en el periódico “Excelsior”, una columna cada semana.

E: Está en “Testimonios” recopilado...

RS: Está en Testimonios, todos mis artículos, entonces fue “Excelsior” luego fue “Uno mas Uno”, luego fue “Proceso”, luego fue “La Jornada”, este... y finalmente lo dejé porque era muy agotador cada semana tener un artículo, pues ya, hubo un momento o hacía bien mi trabajo académico y otras cosas o me ponía a escribir en los periódicos, entonces, bueno, decidí seguir en la vida académica, no? y con compromisos internacionales.

Esa es una de las fuentes, no?, la otra fuente de mi interés era precisamente a través de la vida académica la observación de... las grandes injusticias... que nos rodeaban. Un mundo injusto. Que comenzó desde luego de niño viendo los horrores de la Segunda Guerra Mundial y los genocidios y sus secuelas y luego aquí, lo de los negros en Estados Unidos, lo de, este, aquí los indígenas en México, los migrantes que iban y venían, en el 57 fui a hacer una tesis a Tijuana...

E: Sobre población flotante...

RS: Sobre la población flotante. Entonces todo eso siempre me orientó en el tipo de trabajo y yo me decía, bueno, no basta solo... escribir y publicar sesudos estudios académicos que nadie lee, sino hay que... hay que comunicarse con el público, hay que influir en la opinión pública y hay que ayudar a la gente. Y por eso yo me metí a trabajar en el gobierno, y por eso asesoré, cuando se me invitaba a hacerlo, no?, a tales o cuales, en materia de educación, en materia de política social, en materia de política agraria, en materia de política indigenista...

O cuando fui a trabajar a la UNESCO, por ejemplo, en materia de promover... la academia, las ciencias sociales en países pobres. Y fui a Río de Janeiro y ahí descubrí, este... descubrí la situación de América Latina, Brasil no lo había conocido – entre otras cosas la semana entrante voy al Brasil de nuevo – pero, este... fue un descubrimiento a principios de los 60, cuando yo terminé mi doctorado en París y me ofrecieron un trabajo en Brasil, fui tres años al Brasil, trabajé en Río, conocí a muchísima gente, viajé por Sudamérica, incluso Colombia, conocí a Colombia, eh... la situación en Colombia ya desde entonces estaba muy difícil, muy dura, la violencia... (E: la violencia de los partidos...)... estaba en su apogeo se hablaba de las, de las guerrillas, del Padre Torres, a quien conocí [E: ah si?...] ah, como no?, estuvimos en un seminario juntos en el 64 [E: En la Universidad Nacional...] En la Universidad Nacional... y luego al año siguiente se fue a la guerrilla. Sí lo conocí... Orlando Fals Borda, también nos

hicimos grandes amigos durante años hasta su muerte, hace pocos años, y su esposa. Fueron grandes amigos...

Entonces mi vida académica se... se desarrolló así. Yo creo que con una idea que siempre... que siempre me está carcomiendo la conciencia, no?, de... de hacer algo útil, de luchar contra las injusticias, de buscar modos de superar... esas desigualdades. Entonces, son las dos fuentes... de mi acción, pero que están vinculadas obviamente. No lo hubiera hecho creo si no hubiera tenido la biografía que tuve. Pero claro hay mucha otra gente que hace lo mismo y que seguramente lo hace mejor que yo y que no tiene esa biografía, tiene otra biografía. Así que una cosa influye en la otra y viceversa.

Así que no sé si le contesté su primera pregunta...

E: Por supuesto que sí! contestó casi todo, todo el cuestionario, además (risas)... Ha anticipado muchas cosas de las que le iba a preguntar. Eh, quisiera pedirle un pequeño retorno a las experiencias escolares en México en la infancia, en la adolescencia, antes de salir a Chicago. Tiene algún recuerdo especial, algunos aprendizajes especiales que le vengan a la memoria sobre su vida como escolar en México... antes de salir a Chicago?

RS: Hmm, bueno (risas), las cosas de la vida. Un año, este... estuve en un colegio, este... en una escuela pública en primaria, era, creo que el tercer año de primaria, era a los dos años de haber estado aquí, este... estuve en la escuela primaria en el barrio donde vivíamos, que era...creo que la Colonia Condesa, o la Roma... no, Condesa [E: Fue la primer escuela en México...] ... Hipódromo Condesa... Esta fue la... a ver... no, no, no, fue la segunda. Porque todavía al principio mis padres tenían la idea que a lo mejor después de un par de años iban a lograr conseguir una visa para ir a Estados Unidos y entonces querían que sus hijos aprendieran inglés. Entonces, este... nos metieron a una escuela americana que había, que era la única, Colegio Americano... y ahí fui, al primer año, al segundo año también. El primero, el Colegio Americano.

Pero no sé qué pasó ese año que fuimos precisamente a pasar unos meses a Estados Unidos porque había que hacer... acumular tiempo de residencia para poder solicitar una visa permanente, y eso no lo teníamos, pero por algunos motivos mi papá logró... nos fuimos un año, casi un año, unos meses a California. Él tratando de conseguir la posibilidad de vivir ahí, etc. Pero no se consiguió. Y no se consiguió porque precisamente durante ese año (risa irónica) Estados Unidos entró a la guerra, entonces toda la gente de origen alemán, no importaba por qué motivo estaban ahí, eran, en principio, este... potenciales enemigos, espías.

Entonces se nos hizo la vida difícil ahí y le decían a mi papá “y usted por qué viene aquí, y usted qué hace aquí y por qué quiere otra visa”. Bueno, ese tipo de cosas, y nos tocó precisamente estar en Estados Unidos cuando el ataque japonés a Estados Unidos a Pearl Harbor. Lo cual jaló a Estados Unidos a la guerra contra su voluntad, no quería involucrarse en una guerra en aquel entonces, cuando menos, eso decían oficialmente.

Y entonces a nosotros, este... nos tocó otra vez las malas, no?, llegamos a la frontera y no nos dejaron (risa irónica) salir de Estados Unidos. Por eso, porque éramos, este... estábamos con documentos de alemanes, que claro, que eran, este... también donde decía el sello, no? “familia judía”, y todo eso, pero eso a los gringos los tenía sin cuidado. Pero la cosa era... alemanes!

Y entonces llegamos finalmente a México después de hacer tiempo en la frontera, que mi papá tuvo que ir, creo que a Washington, a pelear, que lo dejaran salir, en fin... Regresamos a México y ya no pude entrar a esa escuela, entonces me metieron a una escuela pública cercana al barrio y ahí tuve desagradables experiencias con mis compañeros de clase porque... porque me consideraban “el alemán” y ahora “el alemán” era el enemigo. Porque México pues había declarado la guerra a Alemania, entonces pues que yo era el enemigo. Siempre los chamacos se me acercaban y me daban palizas y golpes y además como no sabía yo hablar bien el español todavía, no podía pronunciar la “R”, decía “egue” (sonido)... entonces me hacían burla los muchachos porque no sabía yo pronunciar bien el español. Y era el alemán que tuvieron que... hasta que intervenir los maestros para calmarlos y para explicarles que por qué era yo el alemán, si era yo el refugiado de los alemanes, pero eso no lo entendieron. Y entonces terminando el año escolar pues ya otra vez (risa) me llevaron a la escuela americana. Entonces ahí, este... terminé mi... este... ah no, después pasé a una escuela inglesa, sí, no, no, en la tercera escuela pasé el cuarto, el quinto y el sexto año en una escuela inglesa, muy agradable, muy tranquilita, pero sin mayor chiste. Una escuela inglesa, aquí.

Y después cuando terminé la primaria seguí con la educación media en, otra vez, en la Escuela Americana. Y saliendo de la Escuela Americana, me fui a la Universidad de Chicago... Pero esa escuela era la escuela de... de precisamente gente que muchos tenían raíces fuera de México y era bilingüe, la escuela, era bicultural, era clase mediera, es decir, era casi un pequeño cosmos estadounidense en México. Entonces, para mí era muy frustrante porque yo sentía que no conocía bien a México, ya teniendo mis 17 años, era parte de un mundo ficticio, que era una de esas colonias de inmigrantes en México, como las hay en todos los países de América latina, de inmigrantes, sin un contacto mayor con el país. Por eso la

visita que luego hice a los Lacandones, fue para mí muy reveladora. Un México que yo ni siquiera sabía que existía, que desconocía yo...

E: ... que reflejaba la pluralidad...

RS: Que reflejaba... bueno, todo eso. Y que a mí gustó mucho. Entonces yo dije, no, pues, este, cuando regrese de mis estudios en el extranjero, que, bueno, era la idea darle la oportunidad al hijo que fuera a formarse en el extranjero, pero mi idea era pues volver lo más pronto aquí y meterme a trabajar en algo que me gustaba hacer. Finalmente resultó ser la antropología y eso determinó las siguientes etapas de mi vida...

E: En esa constitución de la trayectoria de vida como científico social con un amplísimo compromiso ético-social, además del componente biográfico que ya me ha compartido, el papel de otras redes institucionales, el papel de colegas, el papel de algunos maestros, cómo va apareciendo en la constitución de esa trayectoria...

RS: Pues va apareciendo mucho. Es precisamente a través... digamos, estamos hablando de los años 50, no?. Ya regresé de Chicago, en fin, todo eso, entro en la Escuela Nacional de Antropología, que también...

E: ...que ya existía...

RS: Existía desde hacía 15 años cuando menos, no, unos 12 años. Yo entré en el 51 a la Escuela de Antropología y allí había varias redes importantes. Primero, la propia red académica de los trabajos de campo, las salidas al México rural, al México indígena para hacer las investigaciones, el museo... la Escuela funcionaba en la sede del Museo Nacional de Antropología, no el magnífico edificio que ahorita existe sino unas salas en el centro detrás del Palacio Nacional, en la calle de la moneda, que todavía... que es parte ahora de la Secretaría de Hacienda, que era el México antiguo. Y ahí, pues claro buena parte de la [calidad] estaba en torno a los estudios del México antiguo, entonces los debates sobre México, sobre la arqueología, sobre los aztecas, sobre la conquista española, sobre la época colonial, todo eso, se vivía, no sólo era libresco, sino eran los investigadores, estaban los archivos ahí, estaba la Escuela, digo, el Museo Nacional de Antropología con sus magníficas piezas de arqueología. Entonces eso lo sentía uno muy... [dentro]

Ahora, muchos de los profesores, a su vez, eran... había de todo. Algunos eran, este... eran, bueno, se habían formado en México, eran mexicanos, del DF, o de la Provincia, habían llegado a estudiar antropología desde su Provincia, había

unos de Yucatán, había otros de Querétaro, del Estado de México, etc., de Veracruz, y llegaban todos a estudiar aquí. Entonces había un gran sentimiento también... regionalista lo cual amplía las redes, así, de los estudiantes porque se hacían las vacaciones a veces yendo con algún estudiante o maestro a su tierra, conocer ahí a la familia, en fin ese tipo de cosas...

E: ... los mismos trabajos de campo?

RS: Trabajo de campo varios. Yo hice trabajo de campo en Oaxaca, hice trabajo de campo en Veracruz, este... hice trabajo de campo en Tijuana, en el norte... en varias partes, en distintas épocas.

Pero también había maestros que a su vez eran “trasterrados” europeos o centro y sudamericanos, y ahí en la Escuela de Antropología en México tuve mi primer contacto cercano con gente, estudiantes y profesores de Sudamérica y de Centroamérica, de Guatemala, de El Salvador, del Perú, de Venezuela, de Colombia, del Brasil, en fin, y se hablaba mucho de los problemas políticos en esos países, algunos eran exiliados. Estaban estudiando antropología porque tenían que salir corriendo porque habían estado en una manifestación estudiantil o porque se habían opuesto a tal o cual dictadura o porque estaban trabajando en algún partido clandestino, el comunista, generalmente. Entonces llegaban y se hablaba de estas cosas en la Escuela de Antropología y en las Asociaciones que..., reuniones que se formaban. Entonces ellos querían, pues, seguir la actividad revolucionaria... no?, desde México, y entonces querían el apoyo. Recuerdo una vez hicimos una gran manifestación en el zócalo cuando el golpe de estado contra el gobierno democrático de Guatemala, eso fue en el 54. Un golpe de estado auspiciado por la *United Fruit Company* y por la CIA contra el gobierno de Jacobo Arbenz en Guatemala...

E: ... desató el régimen militar...

RS: Desató cuarenta años de régimen militar, con pequeñas interrupciones. Y eso se debatía ampliamente, no?, hacíamos asociaciones, hacíamos protestas, protestábamos, mandábamos cartas, sacábamos boletines, en fin, había una efervescencia, así, de tipo político que se reflejaba en las escuelas, no?, no solo en la nuestra y no solo con respecto a lo que pasaba en otras partes sino también aquí en México. Es la época en que... pues había un encuentro, el ejército fue a ocupar el Instituto Politécnico Nacional porque los estudiantes se habían organizado protestando contra las pésimas condiciones (risa irónica) de los comedores y de los alojamientos que les daban y habían ocupado, este... entonces... parte de esa Institución y al gobierno no se le ocurrió más que meter a

la tropa, y hubo violencia, y hubo encarcelados y todo eso. Y eso en México se ha dado a lo largo de los años, entonces algunos años hubo algunos años no. Recuerdo que sacamos una revista en antropología de la que yo formé parte, o hasta dos, formamos un grupito que se llama, se llamaba “Miguel Othon de Mendizábal” porque Miguel Othon de Mendizábal era un gran maestro antropólogo que nos simpatizaba su orientación, etc., había escrito cosas, era un luchador por causas populares, entonces formamos el grupito que se llamaba Miguel Othon de Mendizábal y sacamos una... un boletín llamado el “ENAH-NITO” porque la ENAH es la Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH, entonces le agregábamos –NITO, lo sacamos así, el ENAH-NITO, en la Escuela... En fin, hacíamos esas cosas. O mandábamos delegaciones a hablar con el Secretario de Educación Pública para que después... para pedir mayor presupuesto para trabajo de campo, en fin, ese tipo de cosas, mejoras a la Escuela... Una vez en el 56 hicimos una huelga, yo tenía qué, 24 años, una huelga que los maestros estaban asustadísimos pero en el fondo les gustaba porque estábamos pidiendo lo que a ellos nunca les habían dado, a nosotros tampoco no nos lo dieron pero hicimos la huelga y... en fin, no?, es decir, había mucho movimiento, social, político, viajes, trabajo de campo y realmente el ambiente intelectual era en torno a la problemática nacional. De eso se hablaba, de eso aprendíamos. Y claro, siempre se preguntaba uno, bueno, y ahora con todo esto cuando me reciba en dónde voy a trabajar, no?, cuáles son las oportunidades, para los antropólogos pues habían muy pocas y prácticamente el único camino abierto era el gobierno. Entonces, a ver si se conseguía una plaza en las dos o tres instituciones donde podía haber oportunidades de trabajo, que era el propio Instituto Nacional de Antropología e Historia o el Instituto Nacional Indigenista, a donde yo logré entrar con una beca, porque...

E: ... inmediatamente después...

RS: No, no, no, yo comencé antes. Yo había entrado a la Escuela creo que en el cincuenta y... dos, cincuenta y dos, cuando regresé de Europa, estaba yo un año en París, después de Chicago, pasé un año en París, vine aquí, me inscribí en la Escuela, tenía yo exactamente veinte años... entré a la Escuela de antropología. Y al año siguiente vi un anuncio en la pared de la Escuela: “Se buscan estudiantes de antropología que quieran pasar unos meses en la Cuenca del Papaloapan”, es en el sur de Veracruz, donde el gobierno estaba construyendo una presa y entonces ahí había problemas sociales con la población indígena en torno a la construcción de la presa y al área que iba a quedar inundada por la construcción de la presa. Y entonces dos antropólogos, mexicanos, maestros de la Escuela, estaban trabajando en el gobierno y querían... buscaban becarios que les

ayudaran. Y yo recordaba pues esa visita a los Lacandones que había hecho tres años antes y dije “no, pues ahora es la oportunidad” y me fui a presentar.

Y bueno, me presenté ahí en una oficina de algo que se llamaba la Comisión del Papaloapan que era una agencia especializada del gobierno de México que estaba operando en el sur de Veracruz en torno de la construcción de esta presa y todo el desarrollo regional, ¿no? Y resulta que el profesor antropólogo encargado de eso había sido asistente del profesor Redfield de Chicago, con quien yo había estudiado tres años antes, por una parte; y él mismo había estudiado en Chicago, entonces resulta que cuando yo le dije “no, pues yo estudié dos años en Chicago y conozco a Redfiel”, ¡no! estaba encantado, dice: “vente inmediatamente vas a trabajar conmigo” (risa). Entonces 6 meses después de que ingresé a la Escuela de Antropología me fui a trabajar un año al campo, que para mí fue una experiencia increíble (destaca) que me acercó aún mas a la problemática real de este país.

E: ... era campesinado o eran pueblos indígenas....

RS: con campesinado, había campesinado no-indígena y había pueblos indígenas y los pueblos indígenas les tocaba ser, este, reubicados por el gobierno por las obras de la presa, porque iba a crecer, cerrando la presa crecían las aguas, inundaban áreas donde vivían los indígenas. Entonces qué nos tocaba a nosotros hacer, colaborar en el traslado de indígenas, es decir, una cosa muy práctica y donde yo nuevamente observé la tremenda injusticia, la corrupción, la falta de atención a las necesidades de los indígenas, por parte de los burócratas, no?, por parte de los técnicos que en el papel decidían lo que había que hacer sin ninguna consideración de las familias, de la gente. Y me tocó convivir durante un año con estas gentes... año en el cual yo preparaba exámenes para la Escuela de Antropología para no perder clase, hablaba yo con los maestros diciendo por qué no podía yo asistir a clases pero que iba yo, pues, a hacer los trabajos, a presentar exámenes con las lecturas en fin, todo eso, lo cual se hizo, y luego, este, dos años después, en el 55, otra vez pasé un año completo en la zona, ya en otras circunstancias, también una experiencia muy importante, porque ya la presa se había cerrado, ya los indígenas se habían reubicado y me tocó estar, este, encargado de uno de los pueblos nuevos donde estaba reubicada la población, entonces me mandaron como administrador de ese pueblo por parte del gobierno. Tenía yo 23 años. Me tocó prácticamente ser alcalde de un pueblo de indígenas, que fue una experiencia muy, muy interesante.

E: ... por cuanto tiempo...

RS: por un año, en el 55. Y luego, nuevamente pues este yo vi que el tiempo pasaba y no terminaba la carrera y después de un año vi que “no, pues tengo que regresar a la vida académica si no voy a terminar nunca”. Y después volví y ya terminé la carrera de antropología en la ENAH. Pero esos dos años que pasé en el trabajo de campo para el gobierno, pues fueron también, este, realmente enseñanzas muy profundas que me orientaron mucho posteriormente en todo lo que hice.

E: ¿En ese momento, y me imagino que después, el papel en la constitución de la trayectoria como científico social del denominado grupo de “Los magníficos”?

RS: No, no, eso es un invento (risas). Eso es un invento de alguien. No, pero en antropología hicimos, este, los que estábamos en el área de antropología social y los que habíamos trabajado en alguna ocasión con el gobierno, con la Comisión del Papaloapan, o el Instituto Nacional Indigenista o el propio Instituto Nacional de Antropología o en el Museo de Antropología, varios habían conformado ahí un equipo de trabajo cuando se estaba haciendo el nuevo museo que ahora está ahí en Chapultepec, en los años sesenta. Pues ese grupo seguía bastante unido, no?, pero de ahí surgieron muchas posturas críticas a la política del gobierno en materia de política indigenista. Yo fui uno de los primeros en formular mis críticas a la forma en que el gobierno estaba actuando, etc., aunque estaba yo muy cerca de los directores del INI, por ejemplo el maestro director del INI muchos años, Gonzalo Aguirre Beltrán, que ha publicado muchas cosas, este, yo trabajé con él, y con Ricardo Pozas, obviamente, también. Pero, en fin, surgió una especie de crítica y ahí publicábamos cosas, el libro salió... pero eso ya fue años después, en los 70... ya eso fue ya, más o menos 20 años más tarde después de esas primeras experiencias y a alguien alguna vez se le ocurrió, este, nombrar a ese grupo como el de “Los magníficos”. Pero me parecía más bien una burla que otra cosa, en fin, no sé. Pero fue una, no sé, luego corrió ahí... el grupo nunca funcionó como grupo estructurado, cada quien jaló por su lado, etc., pero se publicó un libro conjunto en el cual por cierto yo no pude participar porque estaba en el extranjero, que sacó la Editorial Nuestro Tiempo y que se llama “De eso que llaman antropología”. Y quien lo confeccionó más que nada era Guillermo Bonfil, que era ya para entonces Director del Instituto Nacional de Antropología e Historia, y era uno de los animadores de estas cuestiones; y estaba Margarita Nolasco, que falleció recientemente, que era de esa generación; y estaba Arturo Warman, que después fue un alto funcionario [E: Del gobierno...] de Salinas, muy amigo de Salinas, que ya falleció también.

E: ... Mercedes de Olivera.



RS: Mercedes Olivera a quien se le acaba de homenajear su cumpleaños en Chiapas la semana pasada. Le mandé un mensaje, somos ella y yo de los pocos de esa generación que seguimos con vida. Por cierto me mandó un mensaje muy bonito si le interesa se lo puedo mandar. Porque yo le mandé un mensaje, me invitaron a ir a su festejo pero no lo pude hacer. Pero ella estuvo aquí en un seminario que organizamos hace como un mes. Pero, este, luego se regresó, me invitaron sus ayudantes a que fuera yo a Chiapas, no pude ir, le mandé un mensajito vía correo electrónico, al cual me respondió muy amistosamente, hace apenas dos, tres días. Entonces recordábamos que, pues, desde hace cincuenta años tenemos amistad, no?, de juventud.

Pero el grupo de “Los magníficos” a mí siempre me pareció un poco risible: que hubiera quién acuñara eso, que no sé quién fue, y que alguien lo tomara en serio como si tratara realmente de un grupo estructurado, organizado, como una especie de generación, no?, como la generación de El Ateneo en la historia de México de principios del siglo pasado, no, eso del grupo de “Los magníficos”, a mí me parece una burla, pero bueno, ya no digo más (risa).

E: se ha oficializando, de alguna manera... [RS: no sé si oficializando...] se conoce así en las jóvenes generaciones...

R: ¿Sí? ¿De veras?

E: ... pero no en un sentido peyorativo, todo lo contrario, es una denominación de reconocimiento

R: No, pero de “magníficos” no tuvimos nada. De comprometidos sí. Y yo creo que eso fue muy importante porque siempre había pues una preocupación por el país, una visión de país que no coincidía con la que nos estaban contando en la Escuela, no? (risa), y que no correspondía con la retórica oficial, digo, era la época... a nosotros políticamente, este, nos impactó mucho el cardenismo, el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, para mí en lo personal porque es el que nos permitió llegar a México, en la época de Cárdenas, pero eso es muy personal, pero también porque era el régimen de la reforma agraria, era el régimen de los primeros ensayos indigenistas, era el régimen de la escuela rural, no?, y de la nacionalización y expropiación del petróleo, en fin. Y todo eso, pues, son cosas importantes. Yo como joven, este... luego me hice amigo del hijo, de Cuathémoc Cárdenas, del hijo de don Lázaro, y uno de nuestros colegas a quien, a lo mejor usted va a entrevistar, que es mi buen amigo Leonel Durán, trabajó con el General Cárdenas en la época en que ya, después de su presidencia, después de la guerra, es decir, 20 años o 30 años después, él seguía en el servicio público del

General Cárdenas, como presidente o lo que llamaban “vocal ejecutivo” de una esas Comisiones de Desarrollo Regional, yo trabajé en la del Papaloapan, mi amigo Leonel trabajó con el General Cárdenas en la del Tepalcatepec, que luego vino a ser la comisión del río Balsas en Michoacán. Michoacán obviamente es la tierra de Cárdenas, de la familia Cárdenas, y ahí Durán trabajó con el General Cárdenas y pues lo admiró muchísimo no solo por lo que había hecho como Presidente sino como, este, funcionario responsable que conoce su lugar, ya no es presidente, es funcionario respetuoso, en fin.

Pero todo esto es parte de la visión del estado de la Revolución como lo llamaba Gonzalo Aguirre Beltrán. No sé si ha leído una cosita que escribí (E: oaxaqueño...) no, él es veracruzano, Gonzalo Aguirre Beltrán. [E: Leí el artículo de Testimonios], sí, escribí un testimonio, una conferencia que me pidieron aquí a principios de año en El Colegio y que ahora creo que me la pidieron para sacarla en una revista, no ha salido todavía, que yo sepa.

Pero Aguirre Beltrán siempre decía, estamos, este... el indigenismo es una política de la Revolución, la Revolución con “R” mayúscula, entonces, es todo un concepto político, ideológico, social y hasta cultural eso de la Revolución, no?, una etapa histórica de México. Y eso es lo que como jóvenes estudiantes, pues... los maestros lo tenían bien presente. Nosotros no lo habíamos vivido pero nuestros maestros lo tenían presente. Entonces, para ellos era importante, entonces todo el concepto del indigenismo, no?, oficial del Estado se manejaba, es interesante analizar el discurso, se manejaba como uno de los productos de la Revolución Mexicana, y lo digo ahí en el artículo, señalando algunos antecedentes. Entonces uno tenía esa impresión de que, si tú ibas a trabajar al INI es que estabas en la corriente de la Revolución Mexicana y estabas luchando por el desarrollo del país, por la emancipación nacional, por la justicia social, este, porque esos eran los grandes principios de la Revolución Mexicana.

Ya para los 50 y los 60, pues uno se daba cuenta que todo eso era pura retórica y que la realidad era bien otra, la realidad era la corrupción, era la incompetencia (risa) etc. etc, es la que nos tocó vivir personalmente, no?, en esos trabajos del gobierno y todo. Y es cuando varios de nosotros dijimos: “No, pues, eso no, yo no me preparé para hacer eso”. En ese sentido ese grupo y algunos otros de esa generación pues sí tenía alguna unidad, pero más que nada como una red no como una cosa estructurada, nunca hubo una asociación de profesionistas “Los Magníficos”, verdad?, AC, no!, eso nunca existió (risas).

E: Ok, OK, pero sí podemos hablar de unas influencias mutuas de colegaje tal vez?

RS: no, sí, claro, digo, lo que tú debes estar pasando constantemente en tus estudios también, no?, uno se va... uno tiene los maestros que influyen en la vida, yo tengo ahí los que me han influido, podemos hablar de ellos después, en fin, ese tipo de cosas, por otro lado están las experiencias externas, no?, como las que te acabo de relatar, el Papaloapan, la ida a trabajar con los indígenas, y están las redes, de los colegas, de los amigos, no?, etc.

Ahora, algunos de los estudiantes tenían también otras redes, eso es absolutamente cierto. Yo tuve principalmente... ese grupo, esos amigos que todavía conservo, este, en torno a.. y por eso, este, muchas veces se me dice “bueno, tu sólo te dedicas a tu trabajo y lo demás?”, pues sí, yo sé que otros también son futbolistas y van a los deportes y tienen dos vidas o tres vidas, no?, y otra cosa, eso desde el punto de vista personal, biográfico, es importante, aunque yo viví mis primeros años como parte de un grupo de inmigrantes refugiados y muy consciente de eso, posteriormente ya no tengo prácticamente ninguna relación con esos grupos, claro, se han deshecho en el tiempo también con el paso de las generaciones. Pero nunca fui miembro de algún grupo vinculado con la inmigración o con la religión judía o con el Estado de Israel, porque los judíos pues tienen esas referencias. Aunque sí (risa) acaba de salir un libro donde me pidieron que yo escribiera algo en Argentina, por cierto, sobre el anti-semitismo. (Elia se llevó ahorita la copia).

E: ... o sea su dedicación intelectual no ha sido...

RS: No, incluso tuve, hace años, una estudiante, fíjate qué chistoso, una estudiante en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde yo comencé a dar clases muy joven a través de un maestro que tuve en la UNAM, este, entré ya como mi primer cargo como profesor universitario, yo tenía 24 años, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, me invitó a dar una clase y la acepté. Y desde entonces he seguido dando clases desde hace 60 años. Y, entonces una vez tuve una estudiante, no?, que se me acercó, y dice, cuando ya adquirió un poco de confianza, me dice: “oiga, profesor, que usted es judío?” Y yo le dije: “Sí, por qué” – “ay, no lo puedo creer!” – Y le digo: “Y por qué no lo puede creer?. Porque nunca lo veo en el Deportivo Israelita (risa). Esa es la referencia, no? de un grupo que se autodenomina... (E: imágenes colectivas...), como lo debe haber en todos los países, no?. Entonces tienen su lugar de reunión, van al Colegio Israelita, que yo nunca fui, por un lado; por otro lado a mí siempre me preguntaban “Y tú fuiste al Colegio Alemán?”. ¡No!, el Colegio Alemán en la época que yo llegué tenía fama de nazi! Era un colegio de nazis. ¿Colegio Alemán?, ni remotamente. No fui a ningún Colegio Israelita, no fui a ningún Colegio Alemán, tampoco fui al Deportivo

donde se reunían los judíos de cierto medio social, entonces, para la chica esa de ciencias políticas era difícil creerlo.

E: ... la orientación del trabajo intelectual tampoco...

RS: No! La orientación del trabajo menos (risa), no tiene nada que ver.

E: ... por qué Doctor, finalmente...

RS: Bueno, porque, digo, hay ciertas decisiones que uno toma en la vida y en primer lugar, este, en la biografía joven nunca tuve, como dije al principio, nunca fuimos una familia religiosa. No recuerdo eventos religiosos en mi infancia de ningún tipo. Entonces no era algo que, desde el punto de vista, digamos, de la religión no era importante. Desde el punto de vista de la historia, de la emigración de Alemania era más que nada el grupo de exiliados, de los cuales como había dicho antes, muchos eran más bien exiliados políticos y no perseguidos religiosos... que hay una diferencia, digo, si bien todos cayeron por igual y el genocidio fue por igual para todos, no?, en la manera de procesar los hechos, pues unos políticos, piensan en qué vamos a hacer ahora que termine la guerra para... y se fueron, no?, muchos de los que conocí en aquellos años de niño, que eran exiliados, regresaron a Europa, terminada la guerra, al mes siguiente (risa irónica) ya estaban ahí tratando de construir la nueva sociedad. Se fueron a Alemania, a Checoslovaquia, luego les fue terrible... con la represión stalinista y todo eso, seguramente muchos se arrepintieron, de haber hecho eso. Pero esos son los que yo conocí. Y otros más, dijeron, "bueno, ya llegamos aquí, aquí nos quedamos, este es mi nuevo país", que es lo que dijimos nosotros. Fue una selección.

Entonces yo por las experiencias que ya le relaté, bueno, tenía una etapa en que para mí era importante integrarme a México, porque había pasado el tiempo, llegué a los 17 años y me sentí como extranjero, no?, con esas experiencias de las escuelitas... anglicanas y ese tipo de cosas. Y entonces para mí era muy importante, no?, asimilarme a la... pues, a la sociedad, a la nación mexicana. Y eso lo hice a través de mis estudios, lo hice a través de mis... trabajos profesionales y a través de mi vida familiar. Me casé dos veces con mexicanas y tengo hijos, 4 hijos mexicanos, no?, con católicas, mexicanas católicas, y los hijos que, no son nada también, digo, pueden optar lo que quieran.

El otro día, este, mi esposa que es una ferviente guadalupana me dice "Rodolfo, tú también eres guadalupano" y le digo "Claro que sí, yo soy judío, ateo y guadalupano, ah, y alemán" (risas). Y todo eso es un nuevo mexicano (E: claro...). Pero por eso me preguntan, todavía me preguntan hoy, en cualquier momento,

llevo más tiempo de ser mexicano que la gran mayoría de los mexicanos simplemente por la pirámide de (xx). Todavía la gente ve mi apellido y dice “Ah, usted no es mexicano, verdad?”. Digo, el concepto de lo mexicano, hay que llamarse Pérez o Gómez... porque si se apellida uno Stavenhagen, entonces no. Ya me acostumbré que a cada rato me dicen. Y Yo digo, pues sí fíjese (risa) “Soy más mexicano que usted, pero bueno, el apellido lo tengo así”.

Entonces, por eso mis redes, en ese sentido fueron un poco limitadas. Pero, por otra parte... contactos muchísimos, como he viajado mucho, he trabajado en el extranjero, hablo varios idiomas. Ahora, no me cuesta trabajo llegar a cualquier parte del mundo y sentirme en casa, no?, prácticamente.

E: Bien, doctor, pues para terminar esta primera entrevista algo que quiera agregar libremente, sus impresiones generales...

RS: (risas)... qué le digo... porque me hace usted pensar y se lo agradezco, en muchas cosas que no pienso tan seguido. Pero como la entrevista comenzó con el concepto de deuda, yo si soy consciente que, este, he decidido orientar mi vida de alguna manera que me permite tener la sensación de que sí estoy pagando una deuda. Una deuda que yo solo me la erigí y yo solo pienso, de alguna manera, cumplir con ella. No es que nadie me lo pida, no es que sea una presión externa, ni nada de eso, pero creo que opté por un camino que me satisface y que yo espero que sea útil. Pero esa es una ecuación muy personal a final de cuentas. Seguramente la mayoría de la gente ni se da cuenta, muchas veces yo no me doy cuenta, porque uno está viviendo pues cotidianamente, como esto, ahora necesito arreglar lo del seguro de mi coche, me a ocupar tiempo, me va a quitar tiempo me va a hacer pasar enojos pero uno tiene que hacer eso. Pero básicamente es el trabajo intelectual el que me mueve, una de las cosas que más me gusta en sentarme a escribir algo que a lo mejor nadie va a leer (risa) o muy poca gente va a leer pero que es un esfuerzo que uno hace con gusto.

E: Muy bien, qué opinión le merece que haya en este momento dos extranjeros, un canadiense y un colombiano, haciendo un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen

RS: No solo, también un brasileño que anda por aquí, que asistió a una de mis conferencias, que me ha venido a pedir datos sobre mi vida, yo no sé por qué de repente, yo creo que es por la edad, verdad?, ya la gente dice, bueno si esperamos más tiempo se nos va a ir Stavenhagen y ya no sabemos de nada, no? Pero bueno, yo creo, mira, te voy a decir algo, no es que me guste presumir ni nada, el otro día estaba viendo, ahorita está en discusión la elección del nuevo

presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, y vi las presentaciones en el Senado de la República de varios de los candidatos. Y me que quedé pensando que algo que yo hice alguna vez tuvo.. fue una semillita que ha llegado a este estado. Si no hubiéramos creado la Academia Mexicana de Derechos Humanos cuando la fundé en 1983... esto no se hubiera hecho tal cual, pero se hizo. Entonces alguien me preguntó el otro día “Oye, y tu por qué no te lanzas como candidato” No, ya no, eso ni me interesa ahorita, hay otros mejor cualificados que lo hagan. Haber podido contribuir a modificar la cultura política de este país, en eso considero que yo contribuí, no fui el único, pero actué en un momento oportuno, con la gente oportuna, con una idea que estaba esperando que alguien la realizara, y se hizo. Y eso fue importante, creo que eso fue importante para el país, aunque no esté funcionando, sigue habiendo muchas violaciones de los derechos humanos, pero hay una creciente conciencia, eso no la había, no la había, ahora la gente es consciente.

Así que considero que algo he podido hacer con esa opción de vida que... pero no me considero tampoco ningún mártir, ningún santo, ningún “magnífico”, no para nada, digo, uno hace adonde le toca no? la trinchera a veces se presenta, puede ser esta, puede ser otra.

E: Bien, doctor, pues le agradezco mucho este primer encuentro y espero que sigamos desarrollando otras entrevistas

RS: Claro que sí, con mucho gusto. Y luego sale la transcripción de esto o incluso la propia grabación, me gustaría tener copia de eso para esos archivos personales que nunca acabo de hacer. Mi esposa me está diciendo “oye, dónde tienes la lista de todas tus publicaciones”. Yo digo: “Pues no la tengo”. Tengo unos aquí, otras allá. “Noo, pero es que tus hijos tienen que saber”. Si, pues ya, pues que se pongan a buscar. No tengo ahorita todo, algún día lo voy a hacer, cuando me dé tiempo.

Pero es una vida llena de sorpresas. Bien interesante. Y le agradezco realmente el interés que tiene usted y espero que le sirva a usted para su propio estudio.

## ANEXO 1.3. GUIÓN ENTREVISTA BIOGRÁFICA SERIADA 2

DR. RODOLFO STAVENHAGEN

<b>Investigación:</b> Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen.	
<b>Entrevista Biográfica serie 2.</b> Tema: Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos. Código EBS2-RS2	
<b>Fecha de encuentro 2:</b> Martes 1 de diciembre de 2009	<b>Investigador:</b> Andrés Argüello Parra. Posgrado en Pedagogía. UNAM

### Propósito

La entrevista biográfica seriada que se está realizando tiene el objeto de recoger algunas experiencias de vida constituyentes de la historia personal del Profesor Rodolfo Stavenhagen, como fuente primaria de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos.

Durante los primeros encuentros se pretenden abordar los ejes temáticos sustantivos que orientan el curso de esta investigación biográfica aunque en el desarrollo sucesivo de las entrevistas, es posible ir reconstruyendo o completando temas que hayan sido tratados previamente.

La segunda serie de esta entrevista biográfica, que no necesariamente se desarrolla en una sola sesión, se concentra en el componente referido a experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

*Eje 1: Constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del biografiado.*

Indicador biográfico 2. Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

## Guía de preguntas

Profesor Stavenhagen: En nuestro encuentro anterior hemos abordado cuestiones centrales en la constitución de su trayectoria de vida, los orígenes biográficos de su dedicación a temas de interés social y algunos momentos relevantes de su formación profesional. Para comenzar esta segunda entrevista biográfica, quisiera pedirle un recuento de sus múltiples participaciones y contribuciones en ámbitos de educación en derechos humanos:

**Cuestión 1:** ¿Cómo llegó a dedicarse a cuestiones educativas en la esfera de los derechos humanos? ¿Cómo va apareciendo la educación en derechos humanos en su trayectoria como científico social?

**Cuestión 2:** ¿Cuáles han sido sus principales preocupaciones e intereses, cultivados y sostenidos a lo largo del tiempo, en el plano de la educación en derechos humanos? ¿Cuál sería el hilo conductor que caracteriza sus aportes dentro de las múltiples experiencias de educación en derechos humanos en las que ha participado?

**Cuestión 3:** Quisiera pedirle una referencia específica a las principales experiencias de educación en derechos humanos en las que ha participado o, más aún, continúa participando. ¿Cuál ha sido el contexto y las circunstancias que han rodeado el inicio y desarrollo de cada participación? ¿Cómo ha llegado ahí? ¿En qué ha consistido su participación en cada una de esas experiencias? ¿Cómo aprecia en la actualidad el cumplimiento de las expectativas iniciales que acompañaron su vinculación en cada uno de esos proyectos o iniciativas?

**Cuestión 4:** ¿Cómo evalúa hoy el panorama general de la educación en derechos humanos? ¿Cuáles serían los principales desafíos, énfasis, problemáticas y urgencias de una educación en la esfera de los derechos humanos?



\*\*\*

Nota: Si es posible, y si el Dr. Stavenhagen desea hacerlo, se recomienda acompañar el desarrollo de la presente entrevista con fotografías, correspondencia, escritos personales u otros materiales de interés asociados a su trayectoria de vida.

## ANEXO 1.4. ENTREVISTA BIOGRÁFICA 2: RODOLFO STAVENHAGEN

**Cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 3 de diciembre de 2009.**

Entrevistador (E): Para comenzar, (continuando con la entrevista iniciada en nuestro encuentro anterior) quisiera pedirle, por favor, un recuento de sus múltiples contribuciones y participaciones en escenarios de Educación en Derechos Humanos. Cómo llegó a dedicarse a cuestiones educativas en la esfera de los derechos humanos; cómo aparece dentro de su trayectoria como científico social el tema de la educación en derechos humanos.

Rodolfo Stavenhagen (RS): Bueno, el concepto de derechos humanos es algo relativamente reciente aquí en México. Incluso, su formalización institucional o académica es más reciente todavía. Y yo creo que en mi trabajo he estado un poco alrededor de las márgenes, de lo que directamente se puede llamar *educación formal en derechos humanos*. Pero yo concibo la educación en materia de derechos humanos, como también de otras cosas, más que nada como un proceso de concientización, para usar el concepto de Paulo Freire, como un proceso de diálogo y de concientización que puede o no institucionalizarse en currículos o actividades pedagógicas, etc.

Pero directamente mi interés, como ya lo hemos platicado en otros momentos, mi interés por los derechos humanos está motivado originalmente por factores no directamente vinculados a la educación sino al concepto de justicia, justicia social, y desde la perspectiva de las ciencias sociales, que fue mi experiencia desde los primeros años de mi actividad profesional, cuando hice trabajos de campo, cuando trabajé con los indígenas, cuando hice investigaciones o trabajé con organismos de gobierno aquí, como el Instituto Nacional Indigenista y la Comisión del Papaloapan, entre otras, pero ya más formalmente cuando me dediqué de lleno a los derechos humanos conscientemente, creando la Academia Mexicana de Derechos Humanos, a principios de la década de los 80, yo había pasado unos años en la UNESCO trabajando en el área de ciencias sociales, en París, y dentro de mi sector de ciencias sociales que me correspondía dirigir y coordinar, pues, había la División de Derechos Humanos.

Y, entonces, acercándome a las actividades de esa Dirección o División de Derechos Humanos tenían un programa de Educación en materia de derechos humanos y entre otras cosas sobre las que allí tomé conciencia era que efectivamente en México no había nada en materia de educación en derechos humanos, como no había nada prácticamente en materia de derechos humanos.

Era parte de un discurso racional, cosa que, yo mencioné en mi intervención [en la ceremonia de los 25 años de existencia de la Academia Mexicana de Derechos Humanos], cuando formamos la Academia no se hablaba de derechos humanos en este país, no era parte del discurso, y hoy es parte, no sé si es una buena solución o no, pero cuando menos es parte de un discurso público de diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales, la conceptualización de derechos humanos. Y yo creo que lo que hicimos en la Academia Mexicana (de Derechos Humanos) desde 1983-1984 contribuyó a modificar los términos del discurso nacional en materia de derechos humanos en este país, y esto creo que se puede llamar *educación en derechos humanos* pero de la sociedad en su conjunto. Y eso fue lo que hicimos. Y creo que yo fui desde el primer momento bastante consciente de que eso iba a ocurrir, no me imaginaba el impacto tan rápido y profundo que iba a tener eso en la sociedad, eso nadie lo podía prever, pero había una enorme necesidad en el país, de que se suturara la actividad en torno a los derechos humanos y que se considerara la temática de los derechos humanos como una prioridad nacional. Y en eso concentré mis actividades, desde la Academia pero también desde otros sectores; entonces, a nivel internacional colaborando con instituciones como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, siguiendo con mi colaboración con la UNESCO, eso fue cuando ya regresé de la UNESCO pero siguiendo mi colaboración con la UNESCO y con otras instituciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, Naciones Unidas en el área de los derechos humanos, sobre todo de los derechos indígenas.

En la Academia, lo primero que eché a andar cuando se fundó la Academia – que fue en 1983 y se incorporó ante notario en 1984, que fue la fecha de creación formal de la Academia, por eso ahora son los 25 años, pero realmente la idea y el movimiento surgió cuando menos un año antes, que tardamos en armarlo – pero una de las primeras actividades para la cual pedimos el apoyo y la cooperación de la UNAM, a través de varios de nuestros miembros fundadores que yo había invitado a formar parte de la Academia como Héctor Fix Zamudio y Jorge Carpizo, del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Jorge Carpizo en ese momento ya era rector de la UNAM, entonces desde la rectoría nos dio apoyo, pues, una de las primeras cosas fue el primer curso interdisciplinario en materia de derechos humanos que organizó la Academia Mexicana de Derechos Humanos para adultos, para académicos, para gente de los medios, para gente de las ONG's, etc., y ese curso se ha dado anualmente, ininterrumpidamente durante 25 años.

E: ... como una propuesta de formación de líderes sociales...

RS: pues, líderes puede ser la palabra, aunque no era ese el concepto en sí, sino simplemente personas relevantes que ya trabajaban en el tema o trabajaban en el área y que sentía yo que tenían necesidad de conocer más a fondo esa problemática. No estaba yo pensando tanto en líderes sino en formación de un público concientizado en materia de derechos humanos y creo que eso se logró: el curso interdisciplinario en materia de derechos humanos. ¿Por qué interdisciplinario? Porque hasta ese momento, digamos, la temática de derechos humanos había sido casi un monopolio de la profesión de juristas y se había limitado al análisis y al estudio y la elaboración de textos; convenios internacionales, etc, cómo se procede a defender los derechos humanos con la ley en la mano, pero una técnica jurídica entre muchas otras, no había en todo el sistema universitario de México, estoy hablando de los primeros años de la década de los 80, un solo diplomado en derechos humanos, no había en las facultades de Derecho una sola materia que se llamase “Derechos Humanos”; estaba si acaso escondido el tema en otros cursos como “Derecho constitucional”, “Garantías individuales”, “Amparo” o bien parte del “Derecho Internacional Público”. Entonces cuando se estudia el “derecho internacional”, ah si, hay que hacer una referencia a los convenios internacionales en materia de derechos humanos pero como una cosa totalmente secundaria, en materia de derecho internacional.

Interdisciplinario también porque yo mismo, pues no soy de formación jurista sino de ciencias sociales, y varios otros de los compañeros de la Academia también provenían de las ciencias sociales entonces para nosotros la problemática de los derechos humanos era fundamentalmente una problemática social, política y cultural más que jurídica, pero no podíamos prescindir del aporte de los juristas, por eso cuando formé la Academia invité a los juristas y por eso la importancia de la idea de que hay que ser interdisciplinarios.

Y luego, para pasar al sector educación, yo había años anteriores aquí en México, antes de la experiencia de la UNESCO, eso fue en los 70, trabajado con un equipo de gente, incluso aquí en El Colegio, pero en la Secretaría de Educación Pública para la confección de libros de texto para las escuelas primarias y las escuelas secundarias en materia de ciencias sociales. Entonces aquí teníamos un pequeño equipo de colegas, incluso aquí del Centro de Estudios Sociológicos y del Centro de Estudios Históricos que estábamos trabajando en la elaboración de los textos de ciencias sociales que el gobierno había decidido crear y distribuir gratuitamente a millones de estudiantes, textos de todos los años y niveles de la escuela primaria: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto; y luego, trabajamos este

equipo, uno más, hicimos un texto también para escuela secundaria un poco después y era para introducir las ciencias sociales en el currículo.

La novedad de aquello, en aquellos años en los 70, ya se echó para atrás el gobierno en eso, era crear una visión de conjunto de las ciencias en sí y no dividir la enseñanza sobre todo a nivel primario en materias (geografía, física, química, biología y luego literatura, historia, geografía, etc.) nosotros tratamos de dar una visión multidisciplinaria, integral de las ciencias sociales en que entraba todo: economía, antropología, sociología, política, historia, geografía, geografía social, geografía económica y ahí es donde también comenzamos a meter algo sobre derechos humanos...

E: ...y se manejaban como ciencias sociales...

RS: Se manejaban como ciencias sociales en los libros de texto de la escuela primaria, los puede consultar, duraron varios años, fue en la época del presidente Echeverría, luego hubo una, para mí, una regresión en materia de textos y se volvió al esquema muy compartimentalizado y fragmentado de la enseñanza primaria, en secundaria menos, pero en la enseñanza primaria volver al viejo esquema decimonónico de dividir en materias muy cerradas y aisladas unas de otra y no ver las ciencias sociales como algo de conjunto sino historia y geografía, eso es lo que se enseña, se vuelve a enseñar en las escuelas, y lo de economía, sociología, antropología, etc. y desde luego derechos humanos, pues, a las autoridades pedagógicas les parece demasiado avanzado o no deseable para los estudiantes en escuelas primarias, así que eso ya se acabó.

Pero ahí quedaron los libros. A mí me tocó no solo participar en los libros sino redactar varios de los manuales para los maestros en ese momento, que tú lo puedes consultar si te interesa, que son los manuales de introducción a las ciencias sociales que me tocó redactar en ese momento en las escuelas primarias. Y ahí ya habíamos metido algo de derechos humanos, pero mi propia concientización, para seguir usando ese concepto, pues, vino como ya te había platicado, un poco más tarde, después de la experiencia en la UNESCO y con la formación de la Academia.

Y entonces mi preocupación en materia de educación en derechos humanos ya no era tanto a nivel de manuales escolares o de libros de texto para escuelas primarias sino incidir en la práctica cotidiana de la población adulta, entonces, era más bien lo que podríamos en términos pedagógicos llamar “educación de adultos”, sin haber retomado exactamente ese concepto o ese término como tal, pues creo que las distintas cosas que hice a lo largo de esos años y cómo me fui

acercando y trabajando en materia de derechos humanos, tiene que ver más con educación superior (seminarios universitarios, cursos como aquí en el doctorado, pues, a lo largo de los años he dado algunas veces aquí seminarios de derechos humanos) o participar en la confección y armar esquemas y modelos para cursos y diplomados en derechos humanos, que infelizmente nunca se pudo hacer aquí en El Colegio, porque es demasiado pequeño, etc, pero que sí he colaborado en otras universidades como la UNAM, como la Ibero, o en el propio Instituto Interamericano de Derechos Humanos, etc.

E: Podríamos pensar dentro de esos ejercicios de educación en derechos humanos las actividades en torno a la formación de nuevas generaciones de investigadores sociales...

RS: sí, totalmente...

E: En este caso, podría compartirme el proceso en FLACSO, cómo se realizó tanto la constitución como las primeras generaciones de formación de científicos sociales en la FLACSO y aquí en El Colegio de México.

RS: Pues lo de FLACSO es otra historia (risa). A ver... déjame hacer memoria... Cuando yo terminé mis estudios de doctorado en París, que fue en el año 65, bueno antes, en el 65 presenté mi tesis de doctorado, pero antes, en el 62, comencé a trabajar porque me ofrecieron eso, a través de mi amigo y maestro, Pablo González Casanova aquí en México, terminando mis estudios, me ofrecieron irme de secretario general de una pequeña institución internacional llamada "Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales", con sede en Río de Janeiro, Brasil.

Entonces yo me fui en el 62 de París, pasando por México, prácticamente directamente al Brasil. Y me quedé tres años en Brasil, en el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales. Ese centro había sido creado unos años atrás mediante convenio con la UNESCO y algunos países latinoamericanos, básicamente Brasil y Chile, a raíz de una conferencia sobre ciencias sociales en América Latina, a finales de los años 50, que había sido promovida por la UNESCO en sus diferentes actividades en distintas partes del mundo. Eso fue 30 años antes de que yo llegara a la UNESCO a encargarme precisamente del sector que hacía eso, pero en aquel entonces no lo podía yo todavía prever ni imaginármelo.

Pero, en ese convenio que se firmó, se decidió bajo impulso de la UNESCO, crear una Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, para formar a científicos sociales a nivel latinoamericano...

E: cuya sede sería Chile...

RS: Bueno, hubo luego un pleito entre Chile y Brasil. Ambos querían ser sede de esa nueva institución latinoamericana – y estoy hablando a nivel de las cancillerías – y arribaron a una solución salomónica y decidieron dividir la institución. Entonces Chile se quedó con la parte docente, que se llama Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y en Brasil se quedó la parte de investigación, que se llamó Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.

La decisión no fue muy buena para la Institución porque separó la investigación de la docencia durante algunos años. Pero así fue y así es como yo caí en el Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, la agencia de FLACSO que luego ya no se llamó FLACSO, sino simplemente “Centro” pero tenía un solo Comité Director, en aquel entonces para la UNESCO y para el comité directivo eran dos instituciones manejadas así, por el comité director único o consejo directivo, como se llamaba, y yo entré entonces al Centro Latinoamericano de Investigación y me quedé tres años ahí, en Río de Janeiro. Ahí me tocó el golpe militar que tumbó al gobierno democrático del presidente Goulart y entraron los militares, y a principios del 65 me regresé a México. Y es cuando ingresé aquí a El Colegio de México, porque regresé a México buscando ahora sí dónde voy a trabajar, que qué hago, había estado en la UNAM como profesor y asistente del director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pero cuando regresé de Río de Janeiro pues no había posibilidades en la UNAM en ese momento y me ofrecieron venirme a El Colegio de México a formar un equipo de investigación en ciencias sociales, y entonces me vine a El Colegio y es cuando comenzó mi carrera acá, desde el 64, imagínate, de eso ya son 50 años, 45 años que estoy ya en esta institución, con la experiencia de haber estado en el Centro Latinoamericano y haber tenido contacto con la FLACSO-Chile, haber viajado incluso desde Río de Janeiro a Santiago, en dos o tres ocasiones, etc.

Y luego ya estando en México de vuelta, era el sesenta y... cinco, entonces formamos el..., se me confunden las fechas, pero... en el 69 ya con un equipo de investigación aquí, todavía no existía el Centro de Estudios Sociológicos pero el equipo de investigación estábamos en el Centro de Estudios Económicos y Demográficos que se había formado ya y estaba ahí una especie de sector sociológico. Entonces yo acepté una invitación que me hicieron... en la Organización Internacional del Trabajo para ir a Ginebra y trabajar [allí] en el Instituto Internacional de Estudios Laborales, dependiente de la OIT, que es un gran organismo internacional (sobre el trabajo) en la OIT, y me quedé tres años ahí, del 69 al 72. Cuando regresé a México, el presidente entonces de El Colegio de México, Víctor Urquidí, que es el que me había invitado unos años antes a

formar este equipo, me pidió que yo organizara el Centro de Estudios Sociológicos aquí en el Colegio con apoyo de la Secretaría de Educación Pública, entonces reuní al equipo que seguía trabajando aquí y con algunas gentes nuevas que habían llegado de Brasil y de otras partes, y en el 73 formamos el Centro de Estudios Sociológicos, se creó el Centro de Estudios Sociológicos.

E: ... con el programa de Doctorado?

RS: Con el programa de Doctorado. Se discutió muchos años, que si maestría, que si doctorado, yo siempre dije, vámonos al doctorado, de una vez, y que sea un doctorado de investigación, entonces grandes debates, que si había que hacerlo muy escolar, que si era muy orientado hacia la investigación y la práctica, en fin, lo que se discute en todas las universidades. De ahí lanzamos el doctorado en ciencias sociales, yo insistí mucho que fuera un Doctorado en ciencias sociales con especialidad en sociología con la idea de que El Colegio pudiera tener un doctorado general para sus varias áreas y promover la interdisciplinariedad en El Colegio.

E:... es el primer doctorado de la Institución?

RS: No, ya teníamos un doctorado en historia, ya había un doctorado en lenguas y literatura, creo, desde antes, y luego el nuestro, creo que era el tercero. Porque en las otras áreas había maestrías y había una licenciatura, una sola, la de relaciones internacionales. En fin, eso nunca se logró realmente, romper aquí las barreras entre las distintas disciplinas y los diferentes centros, y cada Centro sigue teniendo hasta hoy su propio programa, su calendario, etc., y luego hay alguna colaboración entre centros pero son pequeños compartimentos más o menos cerrados, a la gente parece convenirle más eso que una cosa más dinámica, más interactiva como sí lo hay en algunas universidades, sobre todo europeas y norteamericanas, pero aquí no lo logré, no quise imponer, no tenía yo manera de imponer, pero lo propuse durante muchos años y salí derrotado (risa) en el sentido de la interdisciplinariedad.

Eso es para decirte que estando ya aquí en el Centro asistí a una de las reuniones del Consejo Directivo de FLACSO, ya fueron varios años después de haber estado en Río de Janeiro. Entonces, en una reunión que fue a principios de los 70, en París, porque la UNESCO citaba las reuniones en París y porque el Consejo directivo, como era un organismo intergubernamental, y sigue siéndolo, FLACSO, pues quienes estaban en el Consejo eran representantes de los gobiernos, no eran necesariamente académicos... diplomáticos. Pero en una de esas me mandaron a mí como parte de la delegación de México a la UNESCO, en aquellos



años. Tal vez porque había estudiado en París, y porque conocía la UNESCO y había trabajado en Río de Janeiro en un organismo internacional de la UNESCO, pensarían “pues que vaya Stavenhagen como parte de la delegación para el área de ciencias sociales”.

Entonces estando allá en París me dijeron: “No, pues es que se va a reunir el Consejo de FLACSO, y como tú has estado trabajando ahí en Río, pues eres el indicado. Vete al Consejo de FLACSO”. Y no sé cómo sucedió la cosa que el Consejo de FLACSO de repente decidió “necesitamos nombrar un Presidente de nuestro Consejo” – “Ah, pues aquí está Stavenhagen, entonces, Rodolfo, tú vas a ser presidente del Consejo de FLACSO”. Y yo: “¿Qué? Nadie me había advertido nada”.

Y era una situación muy difícil porque, creo que fue en el 72, fue antes del golpe de estado de Pinochet en Chile, todavía FLACSO estaba en Chile, el Centro en el que yo había trabajado había desaparecido con el golpe de Brasil en 1965. Sólo estaba FLACSO Y trataba de recuperar la parte de investigación que Brasil le había quitado años antes, pues, ahora FLACSO decía “también vamos a hacer investigación”, bueno, en esas cosas andábamos. Entonces, resulta que de repente yo aparezco como Presidente del Consejo directivo de FLACSO en el 72. El que representaba a la unidad académica de Santiago de Chile y que estuvo en la reunión de la UNESCO, un joven sociólogo llamado Ricardo Lagos, que después llega a ser Presidente de su país.

Y entonces ahí estábamos, creando eso. Y eso me vinculó con FLACSO durante 12 años que fui presidente (de FLACSO). Durante todos los 70... o fue antes... ya no me acuerdo, tengo que revisar eso, pero una de las cosas duras fue cuando el golpe militar, tuvimos que tratar de salvar a la gente...

E: ¿Cómo lo hicieron?

RS: Bueno, interviniendo diplomáticamente, pidiendo garantías diplomáticas por tratarse de un organismo internacional, y a través de la UNESCO, a través de la Cancillería Mexicana, el Embajador mexicano en Chile, en ese momento, Gonzalo Martínez Corbalá, que yo conocía de años antes, hizo una labor magnífica para salvar vidas, salvar gentes, reunirlos en la Embajada de México, abrió la Embajada a las gentes, pero no a todos les fue bien; a algunos los llevaron al Estadio Nacional, a algunos de los profesores y a dos estudiantes bolivianos de FLACSO los asesinó la Junta Militar de Chile porque los habían aparentemente vinculado a alguno de los grupos guerrilleros, entonces estaban muy fuertes contra los estudiantes, y los mataron. En fin, fue muy difícil.

Pero entonces con las gestiones se logró que alguna parte de FLACSO se trasladara a Buenos Aires, donde el gobierno peronista, el segundo Perón, apoyó eso, dio algunas facilidades y algunos profesores argentinos lograron que la secretaría de FLACSO pudiera trasladarse a Buenos Aires. Pero los compañeros profesores de FLACSO en Chile insistieron mucho en que se mantuviera abierto el espacio académico en FLACSO, ellos no querían que se cerrara FLACSO como organismo internacional, porque argumentaban mucho que era un lugar donde se podía todavía respirar libremente, relativamente en la situación, ya ves que los militares intervinieron todas las universidades en Chile, la Nacional, la Católica, etc., y bueno, pues, desaparecieron algunos profesores, muchos exiliados, a algunos de los cuales los recogimos aquí en el CES como Francisco Zapata, Hugo Zemelmann – que ya no está aquí – creo que ya se regresó a Chile, y algunas otras personas también. Pero se mantuvo abierta esa unidad FLACSO al amparo de ser un organismo internacional que existía gracias a un convenio internacional entre el gobierno de Chile y la UNESCO de años antes, incluso el gobierno militar consideró que no podía violar ese convenio internacional, violaba todo lo demás, pero el convenio internacional le convenía no violarlo sino mantener la apariencia de que Chile era respetuoso de sus compromisos internacionales y FLACSO entre ellos.

Pero yo durante los años que fui presidente de FLACSO, nunca fui a Chile durante la dictadura, aunque me dijeron muchas veces: “Oye, tienes que visitar la sede”, yo pensaba “Con este gobierno nada”, ya me podía yo imaginar que llegando el presidente de FLACSO, organismo internacional, pues hasta me llevan a saludar a Pinochet y a darle la mano! En mi vida no lo voy a hacer! Y no fui, lo cual me criticaron luego los compañeros, porque consideraban – y con razón – que no les estaba dando el apoyo, pero, bueno, sí me tocó negociar con un delegado chileno, que era un coronel de paracaidistas, que era de los más duros, que había participado en el golpe, y luego lo mandan como representante de Chile a las reuniones del Consejo Directivo, durante años me tocó presidir esos consejos, en varias partes de América Latina, porque ya lo sacamos de París, desde el primer año yo dije: “Por qué venir a París, es una institución latinoamericana, vamos a reunirnos en Latinoamérica”. Y me tocó también negociar con el gobierno de México el establecimiento de la sede de FLACSO aquí arriba, eso fue con el Presidente Echeverría...

E: ... es en ese contexto de la dictadura?

RS: Es en ese contexto de la dictadura chilena, es decir, siendo ya presidente del Consejo directivo de FLACSO, decirle al gobierno “hay que apoyar esto” y sí lo

sacamos, Echeverría hasta nos dio un edificio allá arriba y su sucesor, López Portillo llegó a inaugurarlos, en fin...

E: El presidente Echeverría ya conocía de ese trabajo antes de esto?

RS: Sí, ya había tenido algunas relaciones con Echeverría desde que regresé de París, a través de algunos amigos que estaban como asesores de Echeverría, me invitaron a formar parte... entonces en varias ocasiones me tocó hablar con el entonces Presidente Echeverría y luego, pues hablar con él siendo yo presidente de FLACSO, y todavía en años posteriores lo fui a ver, ya como ex presidente lo he visitado en su casa.

E: Luego dentro de las preocupaciones centrales de su Presidencia en FLACSO estaba la protección del Instituto?

RS: Bueno, básicamente, en ese momento sí. La protección pero al mismo tiempo la creación institucional aquí en México.

E: El fundador de ella...

RS: Pues, se puede decir, aunque el primer director de FLACSO, de la sede, fue otra persona, fue un boliviano, René Zabaleta, y luego un ecuatoriano, y luego un mexicano, aquí mi amigo José Luis Reyna, quien salió de aquí, el que tiene el cubículo de al lado, fue director de FLACSO-México durante varios años. Y luego, años después, cuando me fui a trabajar a la UNESCO en el 79, pues ya dejé la presidencia de FLACSO, pues podría haber una incompatibilidad entre ser funcionario de la UNESCO y ser presidente de una organización internacional que tenía convenio con la propia UNESCO, aunque yo no sé por qué tenía incompatibilidad. Pero durante los primeros años en que estaba yo en la UNESCO sí todavía seguí como Presidente de FLACSO.

E: Hubo desempeño docente formal en FLACSO?

RS: En FLACSO no.

E: Solamente fue en El Colegio...

RS: En esos años sí, principalmente en El Colegio. Daba yo muchas conferencias, seminarios, etc., pero en esos años mi preocupación fundamental eran las ciencias sociales, no me había enfocado en derechos humanos, pero mi visión de las ciencias sociales – tú lo sabes porque has leído mis cosas y porque hemos platicado – pues era una ciencia social comprometida, como ciencia social, al servicio de la gente, al servicio de las causas populares, yo siempre veía eso y

tengo algunos escritos sobre eso, y la necesidad de vincular a las ciencias sociales con la sociedad y romper el esquema del observador externo, fuera, en su castillo, rodeado de libros y desvinculado de la realidad.

Entonces yo sí siento, ya que tú me lo preguntas, que todo eso forma parte de un mosaico donde sí creo que asumí un compromiso que hoy se puede llamar “Educación en Derechos Humanos” pero que tal vez, cuando menos yo no lo formulé así en aquellos años.

E: No explícito en ese momento...

RS: No explícito.

E: Dentro de esos años de magisterio que en la entrevista anterior decía, 60 años de maestro, qué puede destacar en el perfil docente de Stavenhagen, cómo se ve 60 años de educador, qué puede resaltar de ahí, qué quisiera comentar en torno a ello.

RS: Pues, mira, mi compromiso ya formal como educador no solo se ha dado en cursos de nivel universitario de aquí y en otras partes, porque he sido maestro invitado de varias universidades extranjeras – que aparecen ahí en el currículo – en París, en Ginebra, en Río de Janeiro, en Stanford, en Harvard, aquí en la Facultad de Ciencias Políticas y en El Colegio de México, en fin, ya son numerosas instituciones y luego, secundariamente, pues con cursillos y diplomados de corta duración pues en muchas partes, en Holanda, en España, en Latinoamérica en varios países; así que todo eso sigue.

Pero desde el principio me tocó participar, bueno, la experiencia de los libros de textos de primaria, que dijimos, fue realmente muy interesante, me metió directamente en contacto con los maestros de banquillo en la escuela primaria y las dificultades de cómo un lenguaje de ciencias sociales puede ser traducido a través de maestros que tienen una formación anterior, pues más tradicional, y puede ser relevante para estudiantes de 10 años, de 11 años, de 12 años; entonces, hacer ese salto no es fácil. Pero sí, debo decir, que siempre me he sentido más cómodo estando en un medio universitario, de gente de nivel, no tanto motivado por las preocupaciones ‘pedagógicas’ directas con grupos de adolescentes o grupos de niños, sino mas bien a nivel ya donde la enseñanza se hace a través de la investigación, de la discusión, del análisis, la lectura y la escritura, en fin, ese tipo de cosas. Pero sí he estado involucrado, además, de los libros de texto, en comisiones de planeación, de currículos, por ejemplo, en diferentes partes, comisiones de creación de nuevas instituciones de ciencias sociales y, tal vez lo más reciente o que ha tenido un impacto, mi participación en

la Comisión Independiente sobre Educación para el siglo XXI conformada por la UNESCO, que se reunió durante dos, tres años, nos reunimos un pequeño grupo de unas 15 personas alrededor del mundo y salió luego un informe, el Informe Delors, por el nombre del presidente del grupo, Jacques Delors, que había sido presidente de la Comisión Europea y había sido Ministro de Educación y Ministro de Hacienda de Francia y era pre-candidato a la presidencia de la república francesa y él durante esos años aceptó la invitación que le hizo un director general de la UNESCO para convocar y coordinar este grupo de expertos internacionales que es la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, que sacó este Informe “La Educación encierra un tesoro”... esto salió en el 95.

El informe tuvo un impacto muy considerable en el ámbito de la educación, en el gremio de los maestros; durante los primeros años después de sacar esto, fui invitado numerosísimas veces a dar conferencias sobre esto en diferentes partes del mundo: en África, en Sudamérica, en Canadá, en Europa, etc., entonces, de repente yo dije: “No, pues, ahora ya soy un especialista en educación, ni modo, ya me cayó, ahora tengo que cumplir con esto” (risas) y me entusiasmó, me entusiasmó; luego, Delors nos pidió que en la presentación, en el Informe cada quien, además del informe total colaborativo de todos, cada quién agregara un pequeño capítulo, ahí está el mío, “educación para un mundo multi-cultural” que vincula mi preocupación con la multiculturalidad, las ciencias sociales, los derechos de las minorías y la educación propiamente dicha, un articulito de 3, 4 páginas que forman parte del Informe, y que esto salió en todos los idiomas del mundo. Todavía, años después, me encuentro con gente que me dice: “Usted trabajó en el Informe Delors, lo hemos leído, por qué no viene a darnos una conferencia” – “No, pues no tengo tiempo” (risa).

E: ¿A qué cree que se haya debido ese interés generalizado en torno al Informe Delors?

RS: Pues a la necesidad que hay en el mundo de re-pensar los problemas de la educación ante los cambios de las últimas décadas, porque el Informe anterior se había hecho creo que 25 años antes...

E: ... que era el de Pierre Faure...

RS: Sí, exactamente. Y que era todavía muy de tipo tradicional en un mundo muy, prácticamente, uni-occidentalizado donde todavía los valores universales de Occidente debían extenderse a todas partes del mundo como si fuera la única alternativa. Y nosotros, no, ya un mundo con conflicto, un mundo globalizado, un mundo heterogéneo donde la heterogeneidad, la diversidad es reconocida, donde

los derechos de las minorías, y no sólo minorías étnicas, sino también derechos de las mujeres, todavía 25 años antes los derechos de las mujeres no se habían dado, derechos de las minorías sexuales, en fin, todo eso ya estaba en el ambiente hace 15 años cuando estuvimos reunidos así y tenía que reflejarse en este informe.

Y todos los debates sobre si la educación a lo largo de toda la vida, o primero la educación, luego el trabajo, luego la jubilación, en fin, ese tipo de cosas, y la cuestión de los contenidos, el papel del maestro, el papel de las tecnologías modernas, en fin, que si la educación servía solo para capacitar a alguien para el trabajo y debía tener una instrumentalidad o si la educación humanista, básica, en valores, todo lo que se discute, se sigue discutiendo, y se seguirá discutiendo a lo largo y ancho del mundo, pues, se retomó un poco así.

Claro, lo promovió la UNESCO, pero no lo suficiente, una de las críticas que le hemos hecho a la UNESCO quienes hemos estado ahí, es que hizo el Informe, se presentó y luego como que se desentendió del Informe mismo; y el Informe sí circuló en el gremio sindical de los maestros en muchos países, en instituciones académicas diversas, porque yo lo he visto, lo reprodujeron incluso en varias partes, en Panamá salió un librito con mi artículo y algunos otros; en el Perú se hicieron una serie de seminarios durante varios años sobre el Informe... así que creo que sí tuvo algún impacto.

E: Ustedes como Comisión qué pretendían, cuál era el gran propósito que había en ese trabajo de la Comisión?

RS: Era un poco la idea del milenio: llegamos al milenio, qué podemos proponer, como si todo fuera a cambiar a partir del 1 de enero del año 2001! Ahora estamos en otro mundo, en otra etapa, necesitamos ideas nuevas. Digo, un poco el mundo funciona así, como ahorita nosotros aquí “El bicentenario”, dentro de un mes vamos a estar en una etapa que se llama “El centenario”, ya lo veo, todo va a ser “centenario” y “bicentenario”. Pero, bueno, así fue un poco, la preparación de un nuevo milenio, de una nueva concepción de la educación, claro, la UNESCO pues tenía una larga y distinguida historia en materia de educación desde que se formó, es la “Organización de Naciones Unidas para la *Educación*, la Ciencia y la Cultura”, pero en primer lugar, *la educación*, y, por cierto, que la UNESCO fue la primera que organizó la Educación en Derechos Humanos como un tema fundamental desde los años 60, 70, todo eso ya estaba en el ambiente.

Pero, claro que se había puesto metas. Por ejemplo, el gran problema que la UNESCO enfrentó a partir de los 60 fue la educación en los países llamados en

“vías de desarrollo” o del “tercer mundo”. Antes, cuando se fundó, 45 hasta 65, eso no era problema porque era un club de países occidentales básicamente donde la educación es intercambio, es formación de alto nivel, etc. A partir de los 60, la UNESCO enfrenta, como el resto del sistema de Naciones Unidas, la pobreza, la desigualdad, los nuevos países que llegan a la mesa dicen “pues aquí la mitad de la población se muere de hambre, las  $\frac{3}{4}$  partes de la población es analfabeta, etc.”; entonces, el director de la UNESCO, en aquel entonces un francés, decía “La UNESCO tiene que ponerse al día de las necesidades”. Y cambió totalmente ese sistema: ahora la UNESCO va a seguir para ayudarle a los países pobres, atrasados, como se llamaban “del tercer mundo”, a armar sus propios sistemas nacionales educativos, con la ayuda de la UNESCO, las campañas de alfabetización, las campañas sobre primaria completa, etc., y eso era lo que estaba en el ambiente todavía en el 90.

Pero entonces se decía, bueno, y ahora, la siguiente etapa va a ser qué, ya el mundo también está cambiando, nuevamente: fin de la guerra fría, la globalización, la transnacionalización, el uso de los medios tecnológicos avanzados, digitales, internet, etc., etc., hay que repensar la educación! Y Delors, es un tipo fabuloso, aunque economista de formación, “aunque” (risa), realmente tenía un gran cariño por la cuestión de la educación, había sido Ministro de Educación de su país, y se formó un grupo bien interesante. A mí me encantó ir a esas reuniones, sobre todo por lo que podía yo aprender escuchando a los colegas, ya cuando me tocó hablar, bueno, pues, de qué hablo, de lo poco que sé, “a ver, lo pongo a consideración de ustedes”, estaban de la India, de África, de China, de Japón, de Europa del Norte, de Estados Unidos, de los países árabes, ¡de lujo! dos veces al año nos reuníamos durante cinco, seis días en distintas partes del mundo: en Delhi, en Vancouver, en París, en Túnez, no sé, a alguna yo no pude ir, por exceso de trabajo, una de Santiago, en Chile, precisamente, donde se habló de América Latina (risa), a esa no pude ir, pero a otras sí, y fue una bonita experiencia, una bonita experiencia.

E: Ahora que ha transcurrido una década del siglo XXI, cómo valora las inquietudes que quedaron en ese documento, de la educación que afrontaba el nuevo milenio, hoy, después que han pasado estos primeros años del nuevo siglo, cómo ve las cuestiones que educativamente se plantearon allí?

RS: Bueno, no tengo elementos para evaluar porque no he seguido con cuidado los procesos de cambio, los progresos, si los hay, en materia de educación alrededor del mundo, pero yo creo que las cosas cambian lentamente. Yo creo que los análisis siguen siendo válidos, las propuestas siguen siendo válidas, unos conceptos que ahí se vertieron, que son los cuatro pilares fundamentales de la

educación, siguen siendo válidos en el mundo entero, tal vez algunos países pues han hecho avances en ese sentido, tal vez otros menos, como tiene mucho que ver con el nivel de desarrollo en general de los países, su capacidad económica, su capacidad institucional, la voluntad política que hay detrás de eso, pues yo creo que los planteamientos siguen siendo válidos, tal vez ya no se habla tanto de eso, debe haber desde entonces pues otros estudios, otros informes que se hayan hecho regionalmente o sobre cosas muy específicas como la educación primaria o la alfabetización, o la educación técnica o la educación en el trabajo o la educación superior, o la educación pos-primaria, básica, intermedia, como se quiera llamar, todo eso, se sigue discutiendo hoy en día. Yo creo que este informe nuestro puede ser un punto de referencia para quienes siguen trabajando en ese tema; pero no he visto que ahora, pues ya son casi 15 años, desde que salió eso, que alguien se haya propuesto “A ver, vamos a hacer un balance”, a lo mejor la UNESCO lo ha hecho pero no, no lo conozco después de 15 años a ver qué balance.

A lo mejor de aquí a 10 años, pasado un cuarto de siglo, se le va a ocurrir a la UNESCO hacer otro informe, un gran informe, pues debería hacerlo, verdad, 50 años después del primero, y 25 años después del nuestro, pues ahora que haga otro, no?, corresponde a la UNESCO, obviamente, pero, infelizmente, infelizmente, yo siento que la UNESCO, como institución de Naciones Unidas, es cada vez menos relevante... en materia de educación y comunicaciones, sobre todo, y de ciencia, está super rebasada por otras instituciones.

E: Desde los años en que estuvo como subdirector general hay cambios...

RS: Bueno, también he perdido un poco el contacto directo con la UNESCO. De vez en cuando me encuentro con algún viejo colega o alguien que está trabajando allí entonces le digo “Oye, que está pasando allí, en la ‘uad’ [?], como la llamaba el General De Gaulle, en la “Caja” esa, nadie sabe bien qué pasa ahí adentro”. Pero yo creo que sí ha cambiado, yo siento que ahora, en materia – curiosamente – en materia de educación ha sido superada por el Banco Mundial, a mí me parece un desastre, porque el Banco Mundial tiene una concepción de la educación con la cual yo no concilio que es totalmente instrumental, al servicio del crecimiento económico, lo cual quiere decir, al servicio de los grandes intereses económicos transnacionales, entonces, tienen al mundo dividido...

Recuerdo un debate en que alguien del Banco Mundial decía en una reunión: “No, es que los países pobres deben concentrarse en la educación primaria y dejar la educación universitaria para los países que tienen los medios para hacerlo”. Eso es crear un “apartheid” mundial en materia de educación, y la UNESCO no ha sido



capaz realmente de enfrentar eso, y en algunas partes, por ejemplo en Europa, en el nuevo esquema regional europeo, la integración europea, en materia de educación superior ha adelantado muchísimo, en cómo organizar sus sistemas educativos, ya no necesitan de la UNESCO para que los asesore, y efectivamente pues la UNESCO donde todavía puede ser relevante ayuda a los países pobres, a los intercambios, a la formación, a la capacitación, a mandar asistencia técnica, pero en los países más desarrollados la UNESCO no... la gente ni sabe qué es la UNESCO, para qué sirve como organismo internacional muchos de los países, incluso en México, aquí siento que la única importancia para la que sirve la UNESCO es para la parte cultural, el asunto del patrimonio cultural que ahorita está de moda en todas partes, se habla que hay que integrarse al “patrimonio cultural de la humanidad” y la UNESCO tiene un listado y hay que cuidar los edificios, digo, eso no le daña a nadie, eso no cuestiona los modelos de crecimiento, al contrario, incluso puede servir, porque si tienes tus sitios arqueológicos bien cuidados pues a lo mejor llega el turista y entonces hay más ingresos para el país. Entonces la UNESCO nos puede ayudar a hacer museos, a hacer el listado del patrimonio cultural, que ya no sólo es el material también es el inmaterial, el intangible, fiestas, ceremonias, ritos, música, etc. etc, somos un mundo multicultural, entonces hay que celebrar la diferencia, es un poco eso, y eso la UNESCO lo hace bien. Pero ya en materia de educación, educación, en materia de ciencia y de comunicaciones, que eran las áreas que también estaban, yo creo que quedó rebasada por otras instituciones.

E: ... es como cuerpo colegiado meramente consultivo...

RS: No, no, es un organismo especializado de las Naciones Unidas. La UNESCO es un organismo creado por los países en su Conferencia general, hasta un presupuesto, siempre insuficiente, obviamente, tiene una gran burocracia, que vive ahí en París, oficinas en distintas partes del mundo, y cuando esos programas o programa anual es un documento de 5.000 dólares para esto, o 10.000 dólares para esto otro, y claro los países quieren obtener ayuda, los países pobres, sobre todo, y los ministros de esos países se paran el cuello también diciendo “He firmado un convenio con la UNESCO y a mí país le van a entregar medio millón de dólares para tal o cual proyecto” eso, cualquier ministro hace su propia carrera política fincándose en esas cosas, así que tiene una utilidad para ciertos sectores.

Pero frente a los grandes ideales con los que se creó la UNESCO en su Conferencia inicial de 1947 en Inglaterra con Julián Hoxo y los grandes pensadores de la época, pues ahora se ha vuelto un organismo burocratizado de segundo nivel en el sistema internacional, digo, yo voy a cada rato a reuniones a las que me invita la UNESCO, aquí y allá y en otras partes del mundo y son

ocasiones excelentes para hablar de problemas importantes, si sale algún informe, bueno, si abres la páginas web de la UNESCO ves que se hacen muchísimas cosas en muchas partes del mundo, pero para los grandes temas como que es secundario, es mi percepción. No se lo digas al director general de la UNESCO porque no va a estar de acuerdo (risa).

E: Cómo llegó a integrar esa Comisión, Doctor, cómo llegó a hacer parte de ese grupo?

RS: Ya había yo salido de la UNESCO, pues fue varios años después, y me habló el Director General de la UNESCO...

E: ... entonces fue un vínculo de la primera ocasión en la que había estado como subdirector general?

RS: Sí, porque un español que cuando yo fui subdirector general, él era director general adjunto, Federico Mayor, se llama, español. Y, luego, él renunció a la UNESCO, más o menos al mismo tiempo que yo renuncié, que fue en el 83. Y él se fue a su país y llegó a ser Ministro de Educación de España, durante varios años, y yo regresé aquí al CES. Seguíamos, a veces, viéndonos, escribiéndonos, porque nos habíamos hecho amigos de la alta jerarquía de la UNESCO, éramos los únicos que hablaban español, entonces eso en sí era un vínculo – muy simpático, Federico – y luego, su país, España, lo promovió para ser Director General de la UNESCO cuando terminó el periodo del que había sido Director General durante los años en que ambos habíamos estado ahí, que era un africano, Mahtar M'Bow, de Senegal, que fue Director durante dos periodos sucesivos de 7 años cada uno, o sea 14 años, y se fue. Entonces Federico Mayor fue nombrado Director General, y él también se quedó 14 años como Director de la UNESCO.

Al principio él me buscó y me dijo que le hubiera gustado que yo regresara a París y trabajara con él, pero no acepté, ya estaba yo otra vez aquí muy contento, no quería volver. Pero seguíamos en contacto y de repente me habla por teléfono y me pidió que integrara yo la Comisión que se estaba formando en ese momento. Así es como entré a la Comisión Delors.

E: Si se tratara de hacer una visión panorámica de sus múltiples contribuciones en planos educativos dentro de la esfera de los derechos humanos, ¿cuáles podrían ser los hilos conductores que aparecen en todas estas experiencias, las grandes preocupaciones que están a lo largo del tiempo en esas opciones de tipo educativo?

RS: Bueno, yo creo que a través de la intermediación de las ciencias sociales. Yo veo a los derechos humanos vinculados con las ciencias sociales, a diferencia de otros que los ven simplemente como una cuestión de moral y de ética o bien una cuestión de leyes y de legislaciones y de administración de justicia. Mi preocupación con los derechos humanos y mi trabajo en esa área ha sido motivado - como ya lo hemos platicado – por un sentimiento y una convicción de la justicia pero también vinculado profesionalmente al área que me ha ocupado durante medio siglo que es el de las ciencias sociales. Entonces yo sí he tratado de incorporar la temática de los derechos humanos dentro de una visión más amplia de mi preocupación con la sociedad y en términos de educación directamente vinculado a actividades educativas como las que hemos relatado en la última hora aquí, que son básicamente universitarias pero que han sido extra-curriculares en muchos casos, por ejemplo, lo de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, el curso interdisciplinario, los seminarios de talleres sobre derechos indígenas – que he promovido muchos, en muchas partes del mundo – pues son extracurriculares en el sentido de que no forman parte de currículos estandarizados de nivel universitario y también la incorporación de los derechos humanos en la educación primaria, en lo que participé parcialmente cuando lo de los libros de texto de hace 30 años, y algunas otras cosas, pues es muchas veces extracurriculares, en el sentido de que no forma parte de una estructura escolarizada pero que es parte de lo que yo sí considero la educación, que es el sentido amplio de la educación, no la escolarización necesariamente, y la educación como concientización retomando el concepto de quien fue un buen amigo mío en su época, Paulo Freire.

E: Podríamos decir entonces que es un encuentro de la preocupación ética con las ciencias sociales, la preocupación ética personal con las ciencias sociales?

RS: Con las ciencias sociales... sí, tal vez, y con una concepción de la política.

E: El intelectual político, público...

RS: El intelectual público, y el científico social comprometido con su mundo y su tiempo y su realidad. Porque eso para mí siempre ha sido una de las ideas orientadoras de las ciencias sociales. No sólo una curiosidad o un afán de teorizar o analizar sino teorizar y analizar con un propósito, que es el de dialogar y el de poder influir y ahí entra influir en qué, influir para qué, influir dónde. Ahí se abren posibilidades y ahí se me ha dado más que nada no como un plan que yo dijera hace 40 años, me propongo estoy y ahí voy, voy, voy, como ganar una carrera de un deportista que se propone 'voy a las olimpiadas, voy a esto', no!, sino un poco en el transcurso del ejercicio profesional pues se dan oportunidades, yo te lo he

platicado, cómo me metí a esta Comisión, cómo llegué a dar a la UNESCO, cómo llegué a dar a FLACSO, por ejemplo, cómo es que me metí con Naciones Unidas en lo de la Relatoría de los derechos de los pueblos Indígenas, si no se hubieran dado estas coyunturas, a lo mejor se hubieran dado otras.

E: Habría que mencionar también “Culturas Populares”, ese trabajo en la Secretaría de Educación Pública...

RS: Pero por supuesto, es parte de esa visión.

E: Qué destaca de esa experiencia que nos ha faltado mencionar hoy, la de Culturas Populares en la SEP?

RS: Ah no, eso fue bien interesante (risa). No sé si te lo conté. En una de esas reuniones a las que nos invitaban durante las campañas presidenciales, esta fue la campaña presidencial de José López Portillo, que fue en el 72...74, me pierdo de los años, tuvimos una reunión sobre educación, preparatoria de la campaña, en fin, todo eso. Y entonces una tarde me senté a platicar con Porfirio Muñoz Ledo, que es un connotado político mexicano, y que había estado en el gobierno de Echeverría y ahí nos habíamos tratado, entonces me dijo: “Es posible que vaya a ser Secretario de Educación en el nuevo gobierno, con José López Portillo, ya me pidió que entrara al gabinete... entonces tú que has trabajado cuestiones de antropología qué sugieres que haga yo en esa área de antropología”, porque a la Secretaría de Educación Pública le correspondía manejar el Instituto Nacional de Antropología e Historia y también el Instituto Nacional Indigenista, que estaban sectorizados, era antes de la creación de CONACULTA, que es el Consejo Nacional de Cultura y Artes, todo eso estaba en manos del Secretario de Educación.

Y entonces me platicó Muñoz Ledo de su idea, de cómo reorganizar algunas instituciones federales que estaban ahí, entre ellas el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Nacional de Bellas Artes, pues son creados, bueno, el Bellas Artes desde el siglo XIX, el INAH desde los 40 en México como una institución federal encargada de esas áreas, y entonces me dijo Muñoz Ledo, uno de los políticos más agudos en este país, “yo quiero que Bellas Artes ahí maneje todo lo que es arte moderno, cultura urbana, todo eso, y el Instituto Nacional de Antropología e Historia que sea realmente la institución que se encargue de la historia del país, de las investigaciones históricas, antropológicas, es decir un poco, la historia, la cultura del pasado, la memoria histórica del país y Bellas Artes, la cultura actual, la que se practica”. Entonces recuerdo que yo le dije que ahí faltaba algo, que era una visión buena pero que no completaba lo que

estaba sucediendo en el país, y me preguntó por qué, le dije, ‘Bueno, es que ahí dónde vas a meter las culturas vivas del pueblo mexicano y las culturas indígenas, no caben en ese esquema’. Se me quedó viendo -“Por qué dices eso” – Yo digo, bueno, por ejemplo, las lenguas indígenas en México que son un patrimonio quién las está tratando, fuera de que son objeto de estudio, pero la práctica, la promoción, el apoyo a las culturas vivas indígenas, le dije, mira, todos los idiomas indígenas que se hablan en el país se hablan en la Ciudad de México por todos los migrantes que llegan, entonces la Ciudad de México es la ciudad indígena más grande de este país, porque están todos los grupos y hay millones de indígenas de todas partes del país que viven en la ciudad de México y nadie los reconoce y no hay una institución pública que atienda sus necesidades y yo creo que el país merece que se atiendan más las culturas indígenas.

Entonces me preguntó, “bueno, qué pretendes con eso”, yo le dije “pues que haya en tu esquema una institución que se encargue de apoyar y promover las culturas de los pueblos indígenas, de los migrantes, etc. porque no están cubiertos ni por el Instituto de Bellas Artes ni por el Instituto de Antropología e Historia, entonces me dijo: “me parece muy bien, voy a hacerlo, pero tú te vas a encargar de eso” (risa). – “Yo estoy muy bien en El Colegio de México”, “No, como no, vente a trabajar” y así es como se formó la Dirección General de Culturas Populares. También ya tiene sus 30 años.

E: [En Culturas Populares] hubo una orientación específica a la formación de promotores?

RS: Sí, eso se hizo mucho. Bueno, ahí colaboré con algo que estaba en la SEP que era la Dirección General de Educación Indígena, que existía desde hace mucho tiempo pero que era totalmente secundaria dentro de la SEP, pero había algunos amigos antropólogos que querían fomentar eso y con ellos hicimos alianza para la capacitación, hubo un programa que se llamaba de formación de etnolingüistas, se puso ‘etnolingüistas’ para no asustar a los... políticos porque recuerdo cuando ya Muñoz Ledo era Secretario de Educación Pública, yo había aceptado ser Director de Culturas Populares, hubo una reunión del gabinete presidencial, con el Presidente de la República encabezando, y entonces Muñoz Ledo pues explicó su programa, era al principio de la gestión, explicó su programa educativo, mencionó de paso “Culturas Populares”, pero sin darle mayor importancia, y entonces el presidente mismo preguntó “bueno, y eso qué es”, entonces yo pedí la palabra, yo estaba sentado detrás del Secretario, y yo pedí la palabra (risa) y me la dio el Presidente, cosa que no se hace en las reuniones del gabinete, los únicos que hablan son los secretarios, ellos le pasan la notita al secretario, porque yo conocía al Presidente de cuando era profesor de la Facultad

de Ciencias Políticas, López Portillo y yo éramos colegas de la Facultad de Ciencias Políticas, y nos habíamos hecho más o menos amigos desde antes que iniciara su carrera política; entonces pedí la palabra y me la dio. Yo traté de explicar en dos minutos cuál era nuestra concepción de la Dirección General de Culturas Populares, México multicultural y todo eso, y quera importante, y se lo dije a un Presidente que ya había dicho y escrito que los indígenas tenían que desaparecer en el país, porque era muy hispanófilo, y luego después de que intervine, bueno... Muñoz Ledo luego me ha dicho que a él lo corrieron por ese incidente, lo cual no es cierto, (él no terminó el periodo), pero en esa ocasión intervino otro secretario, ya no me acuerdo ni quién era, que prácticamente me acusó de traidor a la patria por promover el respeto a la multiculturalidad y el derecho de los pueblos indígenas a recibir atención, a desarrollar y preservar sus lenguas y sus culturas, cosa que hoy en día es lenguaje común, todo mundo lo acepta, pero hace treinta años no se aceptaba.

Entonces yo recuerdo que regresé a casa y pensé: “A mí mañana me van a sacar y me van a pedir que vaya yo a vivir a otro país, porque eso no se acepta. Bueno, fueron todos muy tolerantes, el propio Presidente López Portillo aceptó aunque no estaba nunca de acuerdo con eso, y Muñoz Ledo pues sí nos apoyó, pero luego cuando salió que fue algunos meses después, tuvimos una reunión y él lo dijo públicamente: “A mí me corrieron de la Secretaría de Educación Pública por apoyar el programa de Rodolfo”... no sé qué diría hoy. A ver si lo entrevistas.

E: Finalmente quisiera preguntarle, ya para cerrar el encuentro del día de hoy, cómo aprecia los desafíos de la Educación en Derechos Humanos hoy, en el tiempo presente, en las coyunturas históricas que vive no sólo una realidad genérica, planetaria, sino nuestros pueblos latinoamericanos, en esa coyuntura de las necesidades latinas en el nuevo milenio, qué tiene que hacer la Educación en Derechos Humanos.

RS: Bueno, tiene una tarea fundamental, yo creo que hay que empujarla muchísimo, hay que darle muchísima importancia a la educación en todos los niveles, curricular y extracurricular: en el trabajo, en el gobierno, en las academias, en las escuelas, en las universidades, en los sectores públicos, desde luego en el sistema judicial, en el ministerio público, entre las fuerzas militares y policiales, sobre todo, en todas partes, y hay a muchos niveles que mantener una actividad constante, persistente, intensiva, de alto nivel en materia de Educación en Derechos Humanos porque el público en general desconoce, ahora se usa como un concepto muy general que tiene... para unos es como el ‘coco’, malo, hay quienes dicen que la policía no puede hacer su labor contra los delitos de los criminales “por los derechos humanos”, es una posición muy generalizada en

muchas gentes. Que exigir el respeto a los derechos humanos entorpece la labor de la policía por la seguridad de los ciudadanos y la persecución del crimen organizado, por qué, por la idea de que se les van a escapar los criminales porque les van a decir “tengo mis derechos humanos”, eso yo lo he oído de funcionarios de muy alto nivel, que están muy incómodos con eso de que se exijan los derechos humanos en la práctica cotidiana del ejercicio de las fuerzas del orden porque entorpece la función central de estas fuerzas que es perseguir el delito, castigar a los criminales y proteger a la sociedad de la acción criminal.

Por otro lado está la situación contraria: los derechos humanos resuelven todo. Entonces, levanto la varita mágica que dice ¡derechos humanos! Y todo está bien. Sabemos que es un campo muy complicado, muy lleno de controversias, muy contradictorio, donde también hay intereses de todos tipos, y que se ve cada vez que se plantea, por ejemplo en el campo que más he trabajado que son los derechos de los pueblos indígenas, cuando se construye una presa o se quiere hacer un centro turístico que afectan los bosques, o las tierras, los manglares, las playas donde hay población indígena, ahí chocan los intereses económicos, los intereses burocráticos y los intereses de los pueblos indígenas.

Y buena parte de las denuncias que recibimos hoy en día de todas partes del mundo sobre violaciones a los derechos de los pueblos indígenas pues provienen de esos choques, de esos contrastes. Ahora se ha trabajado mucho en los últimos 30 años en leyes internacionales y nacionales, en México como en Colombia, en otras partes, tenemos buenas leyes, no perfectas pero han reconocido los derechos de los pueblos indígenas, reconocen ciertos procedimientos, respetan la diversidad y la multiculturalidad de las gentes, etc., pero en la realidad no se practican o se practican poco, o su implementación es muy defectuosa entonces por eso en algunos de mis informes he hablado de la “brecha de la implementación” entre la legislación y la realidad que es lo que denuncian los pueblos indígenas siempre, siempre, siempre: “La leyes sí, pero pues a nosotros no nos benefician porque en la práctica nos están jodiendo por aquí, por acá, por acá”.

Entonces estamos en una etapa donde ya incluso yo siento que ya no hace falta pedir más leyes, leyes ahí del montón, lo que pasa es que no se cumplen. Y para cumplir la educación es fundamental, muchas veces no se reconocen los derechos humanos dentro del marco del proceso de toma de decisión, que se trate de pueblos indígenas, que se trate de conjuntos urbanos, que se trate de proyectos de desarrollo económico, etc., etc., por ejemplo, los derechos de los discapacitados es un problema fundamental, verdaderamente es una minoría totalmente discriminada, pero en los últimos años ha habido pues la conformación

aquí de la Comisión Nacional de la protección contra la discriminación, la CONAPRED que se ocupa de los derechos de los discapacitados, entre otros; a nivel internacional ahora hay un convenio internacional sobre los derechos de los discapacitados que fue aprobado hace apenas dos, tres años por Naciones Unidas y todavía no se sabe ni cómo se aplica, ni dónde se aplica ni a quién se aplica y cómo se puede orientar la justicia para que se aplique eso; los derechos de los niños, los derechos de los trabajadores-migrantes, los derechos de las mujeres, los derechos de los refugiados, de los asilados políticos, es un mundo, un mundo que realmente mucha gente lo desconoce, los propios funcionarios de gobierno encargados de aplicar esa legislación nacional e internacional no tienen la menor idea cómo hacerlo, entonces el campo para la educación en derechos humanos se ha ampliado, se ha multiplicado, se ha extendido, y ojalá no sólo alguna institución como la Academia Mexicana de Derechos Humanos se pueda encargar de eso sino todas las facultades de derecho, todas las facultades de medicina, todas las facultades de las ciencias sociales, etc., tuvieran programas serios de Educación en Derechos Humanos y, desde luego la educación básica, la educación básica tiene que hacerlo porque a veces tu oyes spots en la radio que dicen “defiende tus derechos”, “nadie te puede violar tus derechos”, suena muy bonito, pero en la práctica qué significa eso, si esto lo oye una niña de 12 años que ha sido hostigada o atacada o violada por su padrastro o por el maestro de la escuela o por el cura de la iglesia, pues qué va a hacer! En fin, ahí la Educación en materia de Derechos Humanos es fundamental y qué bueno que en los últimos años la Academia Mexicana de Derechos Humanos haya asumido eso como tema central, no sé si has hablado con Gloria Ramírez, la Presidenta, que para ella es el fuerte, ella ha trabajado mucho con la UNESCO en materia de Educación en Derechos Humanos.

E: ... siempre como un proceso de expansión de conciencia...

RS: Sí, sí, totalmente; “conoce tus derechos” es el lema que se usa mucho, pero en la práctica cómo se hace, digo, hay una expansión de conciencia, hay un compromiso moral y ético en la cuestión de valores básicos, y es que la gente tiene que indignarse si ve que al vecino le están violando sus derechos humanos, bueno, eso hacen las ONG's, los defienden, un policía de la esquina debe ser consciente que debe respetar los derechos humanos aunque sea del ladronzuelo que quiere asaltar una casa, tiene sus derechos humanos y no por eso se está apoyando el crimen, se está respetando una ley y un principio de convivencia humana, en fin esas son cosas que todavía no penetran en la conciencia, muchas veces aquí como en otras partes el término “Derechos Humanos” es usado como



un lema, como un slogan muy de moda, está de moda aparte, todo el mundo ahora dice “Estoy en favor de los derechos humanos” pero, bueno, no es tan fácil.

E: Bueno, Doctor, pues le agradezco mucho este encuentro que me ha concedido el día de hoy, me sigo enriqueciendo de sus aportes.

RS: Bueno, muy bien (risa), pues muchas gracias, me da oportunidad tus preguntas de reflexionar un poco cosas que debería yo pues estar pensando más sistemáticamente y tal vez escribir más porque efectivamente estamos hablando de cosas muy importantes pero falta sistematización, tu ves, en los libros de derechos humanos el 90% son tratados jurídicos, es pura ley, bueno, ok, ya lo sabemos, aquí tengo... la mayoría son de derechos humanos, o bien del otro lado, la denuncia apasionada, sólo la denuncia, ahí está! La monografía sobre los niños de la calle, la monografía sobre el feminicidio en Ciudad Juárez, etc., todo lo cual es importante, pero la visión integral, de conjunto, equilibrada, sobre todo con una visión a futuro, qué significa en términos de acción, de política, de resultados, incluyendo la educación pero no solamente la educación, pues eso no existe, es lo que a través de las ciencias sociales estamos tratando de hacer.

E: ... es la parte de la fundamentación...

RS: No, no sólo fundamentación, el conocimiento y la interpretación y qué vamos a hacer, pues es lo que tratamos de hacer con la Academia entre otros asuntos.

E: Muy bien, Doctor, entonces espero poder tener otro encuentro el siguiente semestre...

RS: Pues yo creo que sí. Vas a Colombia a pasar unos días de vacaciones... Qué bueno! Pues yo me voy, siguiendo en esto, la próxima semana a Bruselas a presentar el informe que hicimos sobre Bagua en Perú ante la Unión Europea con la Federación Internacional de Derechos Humanos, que es una ONG internacional con sede en París, que fue la que patrocinó esa visita que hice en abril a Perú y de ahí me doy un salto a Copenhague donde se inicia esta semana la gran conferencia mundial sobre el cambio climático pero, donde además, vamos a aprovechar el día viernes, que es el día internacional de los derechos humanos, el lanzamiento de nuestro libro que ya está saliendo esta semana sobre la implementación de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y me toca llegar a ahí, a presentar el libro en su primer lanzamiento; luego vamos a tener otro en México, para la edición en español, porque esta es en inglés, así que voy tres días a Bruselas, dos días a Copenhague y estaré de regreso.

E: Un periplo muy ajustado...

RS: Muy ajustado y con mucho frío (...). Bueno, pues te deseo un feliz viaje y sobre todo feliz navidad y un exitosísimo año nuevo con este trabajo y con todos los demás que estás haciendo.

E: Muchísimas gracias, Doctor.

## ANEXO 1. 5. GUIÓN ENTREVISTA BIOGRÁFICA SERIADA 3

DR. RODOLFO STAVENHAGEN

<b>Investigación:</b> Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen.	
<b>Entrevista Biográfica serie 3.</b> Tema: Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos. [Código EBS3-RS3]	
<b>Fecha de encuentro 3:</b> Jueves 4 de febrero de 2010	<b>Investigador:</b> Andrés Argüello Parra. Posgrado en Pedagogía. UNAM

### Propósito

La entrevista biográfica seriada que se está realizando tiene el objeto de recoger algunas experiencias de vida constituyentes de la historia personal del Profesor Rodolfo Stavenhagen, como fuente primaria de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos.

Durante los primeros encuentros se están abordando los ejes temáticos sustantivos que orientan el curso de esta investigación biográfica aunque en el desarrollo sucesivo de las entrevistas, es posible ir reconstruyendo o completando temas que hayan sido tratados previamente como de hecho ocurre a partir de esta ocasión.

La tercera serie de esta entrevista biográfica, continúa centrándose en el componente referido a experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

*Eje 1: Constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del biografiado.*

Indicador biográfico 2. Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

## Guía de preguntas

Profesor Stavenhagen: Para continuar la series de nuestra entrevista biográfica, antes de entrar propiamente al temario de este encuentro, quisiera pedirle alguna alusión a su reciente intervención en Bruselas, frente a la Unión Europea, en diciembre pasado, a propósito del Informe de su visita a Bagua (Perú); su asistencia a la conferencia mundial sobre el cambio climático en Copenhague, así como el lanzamiento allí de su último libro referido a la implementación de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

A continuación, quisiera profundizar en algunos elementos relacionados con su *experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos*.

**Cuestión 1.** En encuentros anteriores ya me ha compartido algo de sus actividades en torno a Educación en Derechos Humanos, que han sido básicamente universitarias y extraescolares, desde un sentido amplio de educación. ¿Cómo ve en su propia trayectoria de vida la relación entre los proyectos ejecutados como científico social con las distintas participaciones educativas en la esfera de los derechos humanos? ¿En cuanto científico social, cómo llegó a dedicarse a cuestiones pedagógicas en la esfera de los derechos humanos?

En este mismo sentido, ¿podría desarrollar un poco más su interés por la “formación de un público concientizado en materia de derechos humanos”?

**Cuestión 2.** Dentro de las experiencias escolares de Educación en Derechos Humanos, Usted ha mencionado previamente su participación en la confección de libros de texto para las escuelas primarias y secundarias en materia de ciencias sociales, pero también ha lamentado que el modelo de una visión integral de esas ciencias sociales en la educación básica no se haya sostenido dentro de las políticas educativas gubernamentales. Desde este referente y tomando en cuenta su experiencia en las comisiones de planeación de currículos en nuevas instituciones de ciencias sociales, ¿cómo puede trabajarse por un modelo

educativo, por un enfoque pedagógico consecuente con los fundamentos y contenidos de los derechos humanos? ¿Cómo impulsar y realizar una educación receptiva a los cambios que implicaría apostar proactivamente por los derechos humanos?

**Cuestión 3.** Su preocupación por la justicia desde la perspectiva de las ciencias sociales ha llevado su campo de reflexión y de acción hacia poblaciones vulnerables. Así, en el curso de sus investigaciones, Usted se ha encontrado con diversas experiencias de dolor y marginación. ¿Qué le dicen los rostros del dolor, el encuentro real con la pobreza y la vulnerabilidad, que ha encontrado en su trabajo como científico social y como educador de los derechos humanos? ¿Qué significan esos rostros en su trayectoria de vida?

**Cuestión 4.** En continuidad con lo anterior, ¿podría explicar por qué considera tan importante en un científico social la capacidad de “incidir en la práctica cotidiana de la población” e influir en las condiciones o situaciones que, de otro modo, podrían quedarse en simple “objeto de estudio” de una investigación especializada para eruditos? ¿Cómo sustenta la idea de una “ciencia social comprometida al servicio de la gente, al servicio de las causas populares”?

**Cuestión 5.** Quisiera pedirle que desarrollara un poco más la cuestión de los orígenes de su trabajo en torno a los derechos de los pueblos indígenas. Si, como bien sabemos, son muchas los grupos sumidos en el abandono y violación de los derechos humanos, ¿cómo llegó a dedicar sus investigaciones principalmente a esta población y no a otra igualmente marginada o desconocida?

**Cuestión 6.** En el tema de los derechos humanos, usted se ha referido en otras oportunidades a la “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad”, esta problemática acuciante que muestra uno de los contrastes más propios del tema. En relación con este punto, usted también ha mencionado la creciente reducción de los derechos humanos a slogan o asunto de moda y el uso del tema para intereses cada vez más alejados de los sujetos reales de derecho. Ante ello, ¿cómo favorecer las pautas de implementación desde los actores sociales, en

general; y en particular, de los actores sociales de la educación, que dicen trabajar en estos asuntos pero que han desvirtuado su quehacer hacia intereses distanciados de la gente real que lucha por la protección de sus derechos?

**Cuestión 7.** Llegado a este momento de su vida, ¿cómo se percibe a sí mismo frente a su amplia trayectoria como científico social que se ha dedicado de manera permanente a diversos compromisos ético-sociales? ¿Cómo valora el cumplimiento de sus expectativas en el trabajo realizado por los derechos humanos, particularmente de aquellos sectores socialmente vulnerables? ¿Cómo evalúa en la actualidad el cumplimiento de las expectativas iniciales que impulsaron su vinculación a distintas participaciones de Educación en Derechos Humanos?

*Muchas gracias por sus invaluable contribuciones*

## **ANEXO 1.6. ENTREVISTA BIOGRÁFICA 3: RODOLFO STAVENHAGEN**

**Cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 9 de febrero de 2010.**

Entrevistador (E): Antes de entrar propiamente en el temario, quisiera pedirle alguna alusión a su reciente participación frente a la Unión Europea a raíz del Informe de Bagua, en diciembre pasado, y, bueno, hubo también un lanzamiento allí de un libro, su reciente publicación sobre la implementación de la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Alguna alusión a esa visita...

Rodolfo Stavenhagen (RS): Un viaje muy intenso... Bueno, creo que tú sabes porque lo hemos platicado o lo has leído, yo formé parte de una misión de observación internacional en junio pasado, en Perú, a raíz de unos incidentes de violencia que causaron más de 30 muertos en un enfrentamiento entre la Policía Nacional y un grupo de indígenas Awayún en el Departamento de Amazonas, del Perú, centrado alrededor de la ciudad de Bagua y Bagua Grande. Entonces la Federación Internacional de Derechos Humanos, que es una ONG ya muy antigua de Derechos Humanos, una de las primeras a nivel internacional, que tiene su sede en París, me invitó a formar parte de este grupo, que en realidad éramos dos nada más internacionales, que conformamos el grupo. La otra persona era la Hermana Elssy Monje, hermana porque es monja de una orden católica, no sé cual, pero al mismo tiempo es Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos, una ONG nacional en Ecuador.

Pues Elssy Monje y yo, llegamos al Perú en junio, 10 días después del evento, enfrentamiento que causó tantas víctimas, y nos recibió una organización de derechos humanos local que se llama APRODEH, Asociación Peruana para los Derechos Humanos, de defensa de los Derechos Humanos, una organización muy sólida que ha hecho muchas cosas bien y que es la corresponsal en Perú de la Federación Internacional de Derechos Humanos. Y ella nos organizó esta visita, estuvimos 5 días, creo, comenzando en Lima, luego nos fuimos a Bagua, hablamos con algunas de las personas involucradas en el enfrentamiento, principalmente algunas de las víctimas, personas heridas, testigos que estuvieron ahí y vieron morir algunas personas, y miembros de la familia de personas que fueron muertas. Y hablamos con algunas autoridades y ONG's tanto en Bagua como en Lima, hablamos con varios miembros del gabinete, incluso, el que era en ese momento el "Premier Ministro", que le dicen, no es el presidente, pero como en un sistema parlamentario es el "Primer" ministro, jefe, y hablamos con el Ministro de la Defensa, y hablamos con la Ministra de Justicia y hablamos con el

equipo directivo de la Defensoría, de la Procuraduría de Derechos Humanos en Lima que es el organismo público, el ombudsman en Perú. En fin, y ahí está el Informe, tu lo viste no?, el Informe que hicimos.

Y después se entregó el Informe al Gobierno y... después, la propia APRODEH con la Federación Interamericana decidió hacer una presentación en Washington ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

E: ... de ese Informe...

RS: De ese Informe, sí. Y yo no pude ir ni a la presentación en Lima que fue la primera, un poco después que salió el Informe, ni a la de Washington por otros compromisos. Pero después en diciembre se había planeado hacer una presentación ante la Unión Europea y ahí sí, pues, otra vez me invitaron, y les dije que sí, porque no había ido a las reuniones anteriores. Y la hermana Elssy no podía ir, ella sí había estado en Washington y en Lima, no, en una de las dos, ya no recuerdo cuál, pero no pudo ir a Bruselas a la sede de la Comisión Europea, entonces yo acepté ir y estuvimos dos días ahí. ¿Por qué la Unión Europea? Porque la Unión Europea estaba negociando acuerdos de cooperación técnica y económica con el Gobierno Peruano, que es una cosa que el Gobierno peruano tenía mucho interés en obtener con la Unión Europea. Y uno de los artículos de esos acuerdos que firma la Unión Europea es la insistencia de que el país demuestre su riguroso respeto a los Derechos Humanos, si no, no hay acuerdo con la Unión Europea.

Entonces la APRODEH y la Federación, que tienen representación ante la Unión Europea en Bruselas, bueno, la Federación tiene esa representación permanente, se erige un poco como un organismo monitor de que efectivamente en los convenios bilaterales entre la Unión Europea y los países con los cuales se firma un acuerdo, un tratado de cooperación, pues, se respete la cláusula de defensa de los derechos humanos. Y entonces la Federación estaba queriendo acercarse a la Unión con este Informe para decirle: "Miren, esto fue lo que pasó en el Perú". Entonces, esto demuestra que el Perú no está cumpliendo con sus obligaciones, ni nacionales ni internacionales, en materia de derechos humanos. Y querían saber si... pues, qué medidas estaban haciendo... tomando o que iba tal vez a tomar la Unión Europea en sus negociaciones con Perú, respecto a esta situación. Ese fue el objeto de la visita.

Entonces en Bruselas, pues, hablamos en primer lugar con el Embajador del Perú ante la Unión Europea, para informarle que ahí estábamos y que eso íbamos a hacer. Luego hablamos con algunos otros embajadores de la Unión Europea,



creo, si mal no recuerdo, el que en ese momento era presidente del grupo latinoamericano, luego con uno de los funcionarios de la Embajada de España, porque España iba a asumir la Presidencia en el Consejo, de la Unión Europea, y luego también con algunos funcionarios de la propia secretaría de la Unión Europea que estaban encargados de relaciones con América Latina o relaciones con Perú, o encargados de la redacción de los tratados, en fin, gente técnica de diferente nivel, no del nivel más alto, pero sí del segundo nivel de la Unión Europea.

Y, bueno, estuvimos ahí dos días, entregamos el Informe, hicimos preguntas, obtuvimos algunas respuestas, alguna documentación y todo esto pues se lo llevó la Federación para hacer su... su especie de memorándum sobre las entrevistas con la Unión Europea. Al mismo tiempo lo que sucedía en Perú es que el Congreso del Perú había, después de la salida de nuestro Informe y como respuesta a nuestro Informe y al cuestionamiento internacional que se estaba haciendo sobre lo que había sucedido, decidió hacer su propia investigación. Que es una cosa que le habíamos pedido en nuestro Informe, que hicieran una investigación a fondo de lo que había sucedido. Y, entonces, estaban por sacar o sacaron en esos días, el Congreso, un Informe... su Informe sobre lo sucedido en Bagua, pero que fue descalificado inmediatamente por las organizaciones indígenas y por la propia APRODEH, que es la organización de derechos humanos que nos había invitado, con una serie de razones, que ese Informe no iba al fondo de las cuestiones y no era un informe válido. Y la comisión nombrada por el congreso para hacer el informe incluía algunos funcionarios, algunos diputados y también representantes de organizaciones indígenas... locales que habían aceptado formar parte de la Comisión. Pues resulta que los representantes indígenas se negaron a firmar el Informe de la propia Comisión de la que ellos eran miembros, criticando el procedimiento, los prejuicios, la manera en que se estaba operando con ese Informe y decían que no podían ellos avalar ese Informe. Así que salió al final de cuentas un Informe trunco, sin legitimidad alguna, no avalado, y hasta criticado por los propios miembros indígenas de la propia Comisión, lo cual, pues no resuelve el problema de Bagua. Nadie que sabe de estas cosas o que se ocupa de derechos humanos ni de los medios de opinión, realmente le da alguna legitimidad al Informe de la Comisión.

E: ¿Qué seguirá?

RS: Pues no sabemos qué seguirá... Me imagino que irán a hacer otra investigación más a fondo, más independiente, que es lo que se piensa que debe verse.

E: Y sobre el libro en torno a la Declaración de la ONU...

Bueno, pues, la Declaración, como sabemos, salió por la ONU en septiembre del 2007 y fue realmente una hazaña haber logrado esa Declaración en el ambiente de Naciones Unidas y, desde luego, los pueblos indígenas, pues, muy contentos, muy satisfechos por haber logrado esto y, en general, creó un buen ambiente en Naciones Unidas el haber logrado esta Declaración. Entonces cuando yo estuve en Ginebra un mes más tarde en alguna reunión del Consejo de Derechos Humanos, me reuní con un equipo de gentes que habían trabajado en la Declaración, desde el interior de la secretaría de Naciones Unidas y algunos representantes de algunos países y representantes, sobre todo, de organizaciones indígenas, que habían estado en años anteriores trabajando en ese tema, no?

Entonces yo propuse, pues, que hiciéramos colectivamente un libro sobre eso, para dar a conocer al público en general, pues, cómo se había logrado la Declaración y qué implicaciones tiene para los derechos de los pueblos indígenas el que ahora ya exista una Declaración de Naciones Unidas, en fin, y entonces una chica que yo invité a colaborar, que es internacionalista, es decir, está haciendo un doctorado en Derecho Internacional y ella es maorí, indígena maorí de Nueva Zelanda, y desde hace años ha estado ahí colaborando, va a las reuniones, en fin<sup>205</sup>.

Entonces decidimos hacer ese libro. Invitamos a los principales protagonistas de la Declaración, a lo largo de los últimos veinte-tantos años, que son representantes de gobiernos, funcionarios de Naciones Unidas, representantes indígenas de distintas partes del mundo y algunos académicos interesados en la temática y que la conocen bien desde el punto de vista, sobre todo, jurídico. Y los invitamos, armamos ahí un guión de libro, y los invitamos a colaborar. Y tardamos dos años en reunir los materiales, finalmente. Un poco difícil porque algunos que tenían mucho que decir pues no eran realmente académicos que escribían mucho entonces.... y otros que sí eran académicos, demasiado académicos pero no conocían bien los detalles de qué es lo que había pasado. Pero realmente el libro resultó muy bien, se publicó pues en esos días, a principios de diciembre, por una organización que se llama IWGIA<sup>206</sup>, que es una ONG dedicada a apoyar a los derechos de los pueblos indígenas en el mundo y que está financiada por el gobierno de Dinamarca y con la ayuda de algunos gobiernos de los países

---

<sup>205</sup> Se refiere a Claire Charters quien, junto a Rodolfo Stavenhagen, es editora del libro en referencia "Making the Declaration Work".

<sup>206</sup> IWGIA es la sigla inglesa de *International Work Group for Indigenous Affairs*.

nórdicos, de Suecia, Noruega... y que viene trabajando desde hace más de 25 años. Y esta organización acompañó todo el proceso y ayudó a los representantes indígenas de varias partes del mundo a llegar a Ginebra a lo largo de los años y participar en los debates y las discusiones y los grupos de trabajo en torno a esta Declaración.

Y entonces cuando yo les propuse la publicación del libro estaban encantados, dijeron “sí, claro que sí”. Me pareció un canal adecuado porque es una Institución con mucha legitimidad, es una Institución que trabaja bien, muy profesionalmente, tiene publicaciones que son buenas publicaciones, bien hechas, tal vez, donde les falla un poco es en la distribución de sus publicaciones, porque no tienen una gran distribuidora, no es una gran casa de ediciones, como algunas prensas internacionales que tienen sedes en varias partes del mundo y buenos aparatos de distribución.

E: Limitación del idioma también?

RS: Bueno, pero yo les propuse que lo sacáramos en dos idiomas. Una versión en inglés y una en español porque efectivamente las colaboraciones eran en los dos idiomas, entonces para la edición en inglés había que traducir los capítulos del español; y para la edición en español había que traducir los capítulos del inglés. Todo eso lo asumí con muchísimo entusiasmo esta pequeña ONG y puso su presupuesto y dijo “bueno, en el momento en que ustedes lo entregan, yo lo publico”. Lo cual, cualquier otra editorial como Oxford o Cambridge University Press, o cualquiera de estas, nunca lo hubiera hecho. Hubieran dicho “bueno, primero entrégueme el material, luego lo vamos a mandar a evaluar”, luego pasan dos años, verdad, y si bien nos va, devuelven el material con sugerencias de modificaciones y cambios, como lo hacen las prensas académicas, no?, y luego pasan otros dos años hasta que salga el libro. Y a un costo muy grande y que luego piden las editoras la total exclusividad. Y entonces yo desde el principio dije “No, pues así no quiero trabajar” y por eso fui con la IWGIA y la IWGIA estaba contenta... ‘lo que tú nos entregues lo vamos a publicar’.

E: Facilitó todo...

RS: Facilitó todo. Entonces, esta chica Claire, que es la de Nueva Zelanda, que en el inter estaba... no sé, una vez en Nueva Zelanda, otras veces en Nueva York, otras veces terminando su doctorado en Inglaterra, donde ahorita vive, pero siempre muy dedicada, hizo un trabajo realmente magnífico de editora, detallista, no?, así como ninguna de las grandes editoriales lo había podido hacer mejor que ella, con un rigor profesional de revisión editorial de los textos. Lo hizo, sobre todo,

de los textos en inglés, yo lo hice de los textos en español pero también supervisé el trabajo en inglés, y entonces salió el libro. No tengo ahorita aquí un ejemplar porque todavía no me ha llegado el paquete, lo tengo en mi casa, pero... el libro no está aquí... Porque otra cosa que yo les dije a los del IWGIA, dije “en el momento en que sale el libro, yo quiero que se suba al internet”.

E: Todo él...

RS: Todo el libro, tal cual. Para que sea accesible sin precio alguno a quienes más lo necesitan.

E: ¿Y ya se subió?

RS: Ya se subió. Lo hicieron, “nosotros no somos una editorial con fines de lucro, así que eso lo vamos a hacer”. Aunque venden sus libros, no?, porque bueno, sacan algo de sus costos como es normal, pero también les dije, “anúncielo en su página web”, porque tienen una página web, y hagan la liga, para que cualquiera que entre a la página web y que busque el libro, lo pueda bajar inmediatamente a su computadora. Y así está, disponible desde diciembre, en inglés. Mientras, hemos terminado de trabajar en la edición en español, con ayuda de unas personas en España que colaboran también, son de unas ONG's que colaboran con IWGIA y que han colaborado conmigo. Y precisamente el fin de semana pasado di el visto bueno a la última versión de los capítulos, que son 22 capítulos en total, del libro, en versión castellana y ya esta semana se mandan a Copenhague, porque curiosamente el trabajo de impresión sí se hace en Dinamarca, donde los costos son obviamente muy altos, verdad, por el costo de la vida, pero como la tecnología es tan moderna, y rápida y fácil, no aumenta mucho el costo si lo hubiéramos hecho en China o en la India, donde antes se mandaban libros a la India porque competía, ahora hasta libros publicados aquí en México se mandan a China con frecuencia porque México ya no es competitivo en materia editorial.

Pues ya va a salir, en unas dos, tres semanas más, va a salir en español, también con las mismas condiciones de que se va a subir al internet, cualquiera lo puede bajar de ahí, la versión en español. Incluso recibo mensajes de varias partes del mundo en que me preguntan si ya está la versión en español y dónde se puede obtener... y estamos pensando pues entonces también lanzarlo en España y en México, y tal vez en alguna otra parte, pero el lanzamiento oficial de la versión en inglés fue en Copenhague en diciembre, entonces como ya estaba yo en Europa para el Informe sobre Bagua, pues me fui a Copenhague e hicimos allí el lanzamiento. Y, además, coincidió con la Cumbre Mundial del Cambio Climático,

así que había mucha gente local que estaban ahí en Copenhague, incluso el delegado mexicano, que era el jefe de la delegación mexicana ante la cumbre climática, que había sido presidente del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, cuando se aprobó la Declaración, y él es autor de uno de los capítulos del libro, entonces él vino a la presentación en Copenhague. Pues, no era directamente en el marco de la Cumbre climática porque no tenía formalmente nada que ver pero sí atrajo gente, sobre todo indígenas que estaban en la Cumbre que llegaron al lanzamiento.

E: En estas dos alusiones, tanto en el caso Bagua, como en la referencia al libro lanzado en Copenhague, aparece un asunto que usted ha llamado “la brecha de implementación entre la legislación y la realidad”. De alguna manera en ambos casos está eso patente.

RS: Totalmente, sí.

E: Yo quisiera preguntarle, de cara a los actores sociales en general, y en concreto, los actores sociales de la educación, cuál es el papel y la responsabilidad de estos actores para que esa brecha sea menor. Porque el gran dilema de pensar y actuar sobre ella parece ser cada vez más distante cuando de derechos humanos se trata, como que la elaboración teórica está en un punto y la puesta en práctica de esos principios con las comunidades reales y con los grupos vulnerables no llega o tarda mucho en llegar.Cuál es el papel de los actores sociales ahí, en medio de eso?

RS: Ese el gran tema ahorita, no?, Porque yo señalé en uno de mis informes al Consejo de Derechos Humanos, pues, que precisamente me preocupaba mucho esto que yo llamo la brecha de la implementación. Y eso tiene que ver porque durante algún tiempo, verdad?, la atención estaba centrada en la necesidad de legislar a favor de los derechos de los pueblos indígenas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. A nivel nacional, durante la década de los 90, pues se hizo un trabajo importante, comenzó en los 80 y luego durante los 90, en que numerosos países legislaron en favor de los derechos de los pueblos indígenas, unos con mayor tino, otros con menor tino; en muchas partes, como en América Latina, hubo reformas constitucionales importantes en materia de derechos indígenas, en otras partes fueron legislaciones diversas, y eso se consideraba en aquellos años como un avance importante y los propios indígenas lo celebraban y decían “bueno, pues ya tenemos nuestras leyes, al fin, ahora finalmente tenemos el reconocimiento”, hay todo un debate que se abrió y ha habido ya varias publicaciones de análisis comparativo de estas legislaciones, de estas reformas constitucionales, qué tan buenas son, qué es lo que intuyen, qué es lo que dejan

fuera, qué es lo que hubieran podido hacer mejor, en fin, cómo se vincula eso a otras legislaciones que hay en nuestros países.

Y al mismo tiempo a nivel internacional hubo avances como un Convenio de la Organización Internacional del Trabajo, la OIT, de eso, creo que ya hemos hablado, que fue adoptado en el 89 por la OIT, y luego pues la Declaración, no?, sale en el año 2007, pero que comienza a discutirse desde los 80 en el Consejo de Derechos Humanos, a nivel internacional. Y, entonces, pues mucha gente dice “bueno, ya está la legislación, verdad, ahora simplemente hay que operar...” como si todo fuera normal, no? Y mi mensaje en el Informe al Consejo de hace... creo que fue en el 2006 o en el 2007, mi mensaje y mi conclusión que yo les mandé a los miembros del Consejo y que luego he repetido efectivamente en diferentes foros es que esto no basta, tener la legislación, porque lo que observamos en la realidad pues demuestra que la situación de los pueblos indígenas, grosso modo, no ha mejorado, en el mundo, ni está mejorando.

La información que obtenemos, así esporádicamente, de aquí y de allá, pues confirma eso. Por ejemplo, acabo de estar en Guatemala la semana pasada y todos mis informantes en Guatemala me dicen lo mismo: “Desde que usted vino hace 6 años e hizo sus recomendaciones no ha pasado nada en este país, no las han implementado”. Incluso me entrevistaron y me preguntaron acerca de eso. Salió ayer, en un periódico en Guatemala. [Elia tiene una copia de eso]. Y me preguntan “Usted, que hizo ese Informe hace años cómo ve la situación ahorita en Guatemala” Y yo digo “no la veo mejor, y es una gran decepción”. Y eso no es porque yo lo diga sino porque lo dicen las organizaciones indígenas y los académicos que conocen bien la situación en Guatemala. Y así pasa en otros países también, no?

Entonces lo que yo he estado diciendo es que, bueno, celebremos la Declaración, celebremos las reformas aún con sus fallas y sus huecos y todo eso, pero eso ya es un ciclo que se cierra y ahorita se abre otro. Y el que tenemos que abrir y trabajar en el futuro es cómo vamos a implementar para cerrar la brecha precisamente.

Entonces ese es el sentido del título del libro que presentamos en Copenhague, incluso yo pensé el título en inglés; y en inglés se puede entender un poco distinto que la misma frase traducida al español. Te voy a explicar por qué. El título en inglés se llama “*Making the declaration work*”, que en inglés se entiende muy claro “*Making the declaration work*”: “haciendo funcionar la Declaración”. Pero “*Making the declaration work*” se puede entender en el sentido *viendo hacia atrás*, es decir, cómo sucedió que logramos hacer la Declaración, cómo fue el proceso de

negociación, de lucha, de redacción, de discusión, etc., en el marco de las Naciones Unidas, para que finalmente tengamos la Declaración; pero al mismo tiempo *remite al futuro diciendo*, ahora que ya la tenemos cómo la hacemos funcionar, cómo se implementa en la práctica, en la realidad. Entonces el título tiene esas dos vertientes si uno quiere analizar el título.

Pero tú lo puedes traducir y llamar un libro en español “Haciendo funcionar la Declaración”. Eso como que no tiene mucho sentido. Entonces alguien lo tradujo, yo no lo traduje, el título “Cómo hacer funcionar la Declaración”, a mí no me gusta el título en español, pero tampoco no se me ocurre otro que sea mejor, y ya todo mundo está hablando, incluso la editora en Copenhague dice... incluso la directora de la organización es una española, entonces ella conoce bien el idioma, entonces dice, bueno pues “cómo hacer funcionar la Declaración” nos da una idea clara de qué es lo que se requiere para que funcione bien, puede ser que sí, pero no nos remite al pasado diciendo cómo se hizo funcionar el aparato para que saliera la Declaración. Pero bueno, como ya no encontré otro título mejor, pues ahí va a salir con ese título “Cómo hacer funcionar la Declaración”, y ni modo, pues lo importante es lo que está dentro y no el título que está fuera.

E: Y en esa reducción de la brecha entre implementar la legislación de cara a la realidad el papel de la educación en la esfera de los derechos humanos, que usted también ha hablado de la formación de un “público concientizado en materia de derechos humanos”, qué tiene que ver eso allí también.

RS: Bueno, todo tiene que ver. Hay como 20 puntos que se pueden sacar, si tú dices cómo vamos a hacer funcionar la Declaración hay... varias áreas que hay que movilizar. Primero es, sí, volver a la legislación, porque hay todavía debilidades en la legislación, en las reformas constitucionales y, sobre todo, el armonizar las diferentes legislaciones. Segundo, ahora sí hay que llevar adelante... el trabajo en el sistema judicial, es decir, ante los Tribunales; reclamar los derechos con base en las leyes, en la Declaración misma, en los Tratados Internacionales, pero ante los Tribunales, porque los Tribunales tradicionalmente se han ocupado muy poco de las cuestiones de los derechos de los pueblos indígenas. Y ahora teniendo esta Declaración y teniendo las reformas son referencias jurídicas, legislativas muy importantes, para los Tribunales, los pueden usar, ya no sólo son argumentos morales o éticos en que digan “no, pues sí, aquí les han violado sus derechos, pobrecitos, los discriminan, los vamos a sentenciar en su favor”, digo, ha sucedido, no?, con base en legislación ya existente del tipo muy general. Ahora con estas reformas, y legislaciones, y la Declaración, y el Convenio 169 que se ha logrado a nivel internacional, la base legitimadora legislativa para el sistema judicial se hace más fuerte. Y eso es lo que ven muchos

juristas y abogados y defensores de derechos indígenas que entran a litigar. Entonces hay todo un nuevo campo que se llama de “*litigio estratégico*”... asociado a los derechos de los pueblos indígenas, cómo se puede litigar estratégicamente para que se obtengan resultados favorables a los pueblos indígenas. Ahora hay talleres en muchas partes sobre “litigio estratégico” a los que asisten jóvenes juristas que de eso no tienen la menor idea porque no les enseñan en sus facultades de derecho. Y entonces la ONU se está metiendo un poquito en eso, en impulsar el concepto de “litigio estratégico”, pero eso no... no ayuda tampoco.

Para lograr esto hay que... también actuar fuera del sistema judicial y fuera del sistema legislativo que es a nivel de la sociedad civil y de las instituciones de la sociedad civil. Y, entonces, en primer lugar, pues es la Educación en Derechos Humanos para los pueblos indígenas, que ya se está haciendo en muchas partes en materia de educación indígena, hay congresos nacionales e internacionales, hay programas, estrategias, proyectos, apoyados, entre otros, no sólo por gobiernos, sino por fundaciones y también por la UNESCO, por ejemplo, que es el organismo de Naciones Unidas que se ocupa de cuestiones de educación.

Y luego se tiene que pasar al nivel político, lo que antes era todo lo legislativo y lo judicial, ahora también hay que prestarle atención al nivel político. Porque con esas leyes y con esas reformas que tenemos pues hay una responsabilidad para los partidos políticos y sus programas de acción. Y es una vergüenza que muchos partidos políticos no absorben ese mensaje todavía, no lo tienen en sus plataformas, no les importa realmente, si tu ves incluso las elecciones, los procesos electorales que se han dado en los últimos años, en varios países de América Latina pero no sólo en América Latina, se advierte claramente que la temática de los derechos indígenas, en el mejor de los casos es un saludo a la bandera: “Ah, sí, hay que proteger los derechos de los pueblos indígenas, punto, y vamos a otro tema”. Y no hay realmente una preocupación sobre cómo hacer funcionar la Declaración, entre otras cosas, cómo aplicar las reformas constitucionales y legislativas, no?, realmente en programas públicos. Y esa es la obligación de las fuerzas políticas en un país, que lo tienen que asumir, como parte de la problemática nacional, tienen que decirlo en sus plataformas, en sus ideologías, si es que las tienen, para eso están los partidos, unos las tendrán y otros no, pero es el espacio que hay que llenar con esto, para que a su vez haya ideas claras en los gobiernos de qué políticas públicas hacen falta para implementar esta Declaración, para cerrar esa brecha, qué políticas públicas que no se han hecho todavía, tienen que hacer los Estados en el momento actual o en la etapa actual que estamos viviendo.



Y ahí hay desde luego, muchísimas... no?, de eso se habla mucho pero se hace poco, no?, que es, pues en materia de servicios sociales, en materia de educación, en materia de ayuda a la producción, a la actividad, en materia de defensa de los recursos y de la tierra, y del territorio, todo eso que ya son derechos de los indígenas: A, B, C, D, E, F... ahí están en la Declaración, no?, y que algunas reformas constitucionales lo mencionan, en la realidad dónde están los programas, dónde están las políticas, dónde están los presupuestos que se dedican a eso, y cuando vemos lo que reportan en diferentes países, por ejemplo, en el campo de la educación indígena pues sí se menciona, pero cuando se evalúan los programas se ve que están muy por debajo de los niveles exigidos y de los niveles promedios en los países. Ese tipo de educación no recibe la atención ni tiene la capacitación suficiente ni disfruta de los presupuestos necesarios para realmente impactar en la vida real de los pueblos indígenas. Las quejas nos llegan de todas partes, claro que hay algunos ejemplos, proyectos piloto, como se llaman, en muchas partes del mundo, que tú dices “hombre, qué interesante, aquí sí valoraron” digo, la literatura está llena de algunos ejemplos de eso, incluso en algunos países de América Latina, pero son pequeñas gotitas en el mar. En general, la educación indígena está muy por debajo de los niveles que debería tener.

Entonces sí tenemos una tarea enorme para cerrar esa brecha pero ya a través de políticas públicas y compromisos políticos. Ahí tenemos la legislación, ya la hicimos, tal vez haya que mejorarla todavía, no digo que no, para eso habrá oportunidad, pero vámonos ahorita a ver las políticas públicas, los compromisos de los partidos políticos y todo eso se reduce, al final de cuentas, en un concepto que sale mucho a relucir, no es que yo lo haya inventado, lo hablan donde quiera que vaya, de eso te habla la gente: “la voluntad política”. “Es que no hay voluntad política – me dicen en todas partes – no, no, lo que usted dice está muy bien, pero es que aquí no hay voluntad política”. Bueno, entonces el gran desafío es cómo lograr que haya voluntad política. El misterio de la voluntad política desaparecida... si no vamos a poder hacer eso sin voluntad política y no hay voluntad política, bueno, entonces qué hay que hacer para que haya voluntad política, esa es la tarea futura y ahí la educación tiene un papel importantísimo que jugar.

E: En ese mismo sentido, quisiera pedirle un mayor desarrollo, quizás de esta idea de la *ciencia social comprometida al servicio de la gente*, la *ciencia social comprometida al servicio de las causas populares*, que ha sido uno de sus intereses en su trayectoria durante toda su vida intelectual, durante todas sus preocupaciones académicas y sociales, la capacidad de que se incida realmente

en los motivos de estudio de una problemática social, de que no se haga de ellos solamente un objeto de estudio que afectan a las comunidades, cómo entra allí eso, ya en la trayectoria vista más globalmente: Rodolfo Stavenhagen frente a la ciencia social comprometida y estos problemas de distanciamiento entre el dilema de pensar la realidad y actuar sobre ella.

RS: Bueno, yo creo que ese es un tema permanente, que acompaña mi quehacer profesional, que acompaña el paso a largo de la vida, no?. Es un tema que se plantea también en muchas otras esferas y no sólo en la vida académica de las ciencias sociales, que es *teoría y práctica*, que es *análisis y compromiso político*, que es *conocer y hacer*; y ahí, realmente vinculado con un tercer pilar, *conocer, hacer y ser*, que es por cierto la visión que tuvimos hace años en la Comisión Internacional sobre Educación en el siglo XXI en la UNESCO, los pilares de la educación... hay alguno más, el de convivir, no?, conocer, saber, no?... es lo mismo, hacer, convivir, pero básicamente ser, aprender a ser, a ser un ser humano, a ser sí mismo, a ser parte de la comunidad, parte de la vida social, etc.

Y yo creo que eso es algo que acompaña todo lo que uno hace, entonces hay un compromiso ético y moral que unos lo aplican en algunos sectores, otros en otro. A mí me tocó estar en las ciencias sociales por decisión propia, por vocación propia, pero desde el primer momento, y creo que eso ya lo hemos platicado en otra ocasión, yo me he enfrentado, bueno, para qué sirve todo eso, me interesa conocer, soy curioso por naturaleza, quiero entender qué es lo que pasa en este mundo complejo, cómo explicar, cómo analizar, cómo interpretar hechos diversos en un sentido un poquito más analítico, más profundo, pero al mismo tiempo para qué sirve ese conocimiento si no sirve para ayudar a modificar la realidad.

Pero el modificar la realidad es una cuestión de valores, una cuestión de... tu tienes tu visión de la realidad, otros pueden tener otra, no?, por qué la tuya es mejor que la de otros, bueno, el viejo problema del compromiso con la realidad; pero en el caso de las ciencias sociales, efectivamente, desde... no sé, desde los 60, no?, cuando me tocó ya actuar públicamente, todavía era yo bastante más joven que ahorita, la idea era, bueno, cómo comprometerse con la realidad, no necesariamente entrando a la lucha política, de ir a gritar a las calles y todo eso, cosa que también hice con muchos otros compañeros; o tomar un fusil e irse a la guerrilla, cosa que no hice, porque en ese sentido soy más pacifista que otra cosa, creo que hay formas de lucha diferente de la violencia, a mí siempre me ha repugnado la violencia, toda forma de violencia, le tengo horror, me da pánico la violencia, de cualquier tipo, no?, que se ejerce sobre los seres humanos y peor cuando unos seres humanos lo ejercen contra otros seres humanos, no lo puedo aceptar desde ningún punto de vista; pero cuando estás en las ciencias sociales

estudiando una realidad, bueno, te preguntas de qué manera este instrumental del saber, del conocer, del conocimiento, puede ser puesto al servicio de una causa... valorativamente buena, que es el bienestar, la libertad, la igualdad, la democracia... el buen vivir, como dicen los indígenas ahora, el concepto de “buen vivir”, un interesante concepto que ha surgido ahí en las reuniones internacionales, y hay congresos internacionales sobre los indígenas y el buen vivir, qué es eso, no?, hay que meterse más a fondo.

Pero sí comencé en el compromiso de las ciencias sociales y... lo sigo manteniendo; seguramente, a lo mejor he cambiado un poco de perspectiva o de metodología, o de ver las cosas, a lo mejor ya no pienso exactamente igual con algún artículo que escribí allá en los fines de los 60, o algo así, bueno, pero eso es normal, uno va cambiando y el mundo está cambiando también, así que, ahí está, el compromiso creo que sigue estando ahí.

E: Llama la atención que en ese compromiso hay un encuentro real con los rostros de la miseria,

RS: ... sí...

E: ... con los rostros de la marginación, con las realidades más vulnerables que, en el ejercicio de su trayectoria como científico social, ha encontrado. ¿Qué han significado para usted esos rostros, reales, el estar frente a frente, el estar piel a piel con el dolor de los seres humanos?

RS: No sólo de la miseria, también del racismo. Ya ves que desde mi propia experiencia personal en diferentes etapas, la cuestión de la discriminación, de la intolerancia, del racismo, para mí tiene tanta importancia como la pobreza y la miseria. Realmente cuando tú ves a esos rostros de los niños de Haití, que ahora quedaron, un millón – decían ayer las noticias – un millón de niños de Haití huérfanos por el temblor, de hace una o dos semanas ya, pues ya no sabe uno ni qué hacer. Pero la mayor tristeza me da la miseria, y la pobreza y la discriminación por las relaciones humanas, la injusticia de las relaciones humanas. Uno dice, bueno, hubo un... temblor, hubo una inundación, hubo una erupción volcánica, bueno, digo, el dolor es el mismo, obviamente, para la gente que lo sufre, pero ahí qué puede hacer alguien de las ciencias sociales más que someterse a designios ‘mayores’, en fin... pero cuando es la injusticia por los seres humanos entre ellos, entonces tú dices ¡aquí sí se puede actuar!, digo, tu puedes actuar para aliviar el dolor de esos niños de Haití y de otras muchas gentes, eso es importante, muy importante, pero desde la perspectiva que yo he asumido, pues lo importante es usar ese instrumental, no?, de en este caso de las ciencias sociales, podría haber

sido otro, si me hubiera metido a ser médico, mi actitud y mi trabajo hubiera sido otro. Pero desde las ciencias sociales qué se puede hacer para combatir precisamente ese dolor, ese encuentro con los rostros de la injusticia. Y lo malo es que se encuentra uno todos los días y, con el paso del tiempo... hasta te haces un poco insensible a esa realidad, no?, porque convives con ella todos los días, en la calle, en fin, en la vida cotidiana... etc., pero siempre es doloroso, para mí siempre es doloroso.

E: Y esa realidad ha alimentado también su obra...

RS: Por supuesto. Siempre es doloroso y siempre me pregunto si lo que estoy haciendo tiene algún sentido o no lo tiene. Y no siempre tengo una respuesta. Sería muy fácil decirme: "No, estás muy bien, escribiste un artículo muy alabado, estás cambiando el mundo". ¡Qué va! Yo mismo me digo... "no te hagas tonto", me digo a mí mismo. No es necesariamente eso lo que está sucediendo. Y claro, a veces uno dice, bueno, a lo mejor estoy perdiendo el tiempo, debería hacer como el doctor Schweitzer por aquellos años, ir a la selva a tratar de curar la lepra, eso fue lo que hizo Schweitzer, hay muchas otras cosas para ayudar, pero como eso también ya se está llevando a cabo, muchas veces muy bien, en otros sectores, otras gentes, otras personas comprometidas, instituciones, organizaciones, iglesias, gobiernos, comunidades internacionales, lo que tú quieras, bueno, a mí me tocó estar en ciencias sociales, y ya a esta edad está difícil que cambie yo de vocación... aunque tengo amigos que sí, verdad?, tengo uno que se retiró aquí hace poco, se jubiló y dijo "ahora me voy a dedicar a estudiar filosofía y música", bueno, pues perfecto (risa), cada quien puede hacer lo que quiere, no?

E: Y volviendo a este tema de la cuestión educativa que, como el Doctor sabe es el interés específico de mi investigación,

RS: Claro, claro, y que es uno de los ejes transversales de todo esto...

E: Sí, hablábamos en la sesión anterior de alguna participación, a propósito de los libros de texto con la Secretaría de Educación Pública, pero que también hay falta de continuidad en las políticas educativas gubernamentales para apoyar otra manera de ver la educación... Ante eso, cuál es la tarea en últimas también de los diversos actores sociales frente al favorecimiento de un sistema educativo que sea coherente con los contenidos y los fundamentos de los derechos humanos, porque optar por los derechos humanos en la enseñanza implica también una reforma interna de la concepción educativa, no podríamos hacer enseñanza en derechos humanos sobre modelos vetustos de educación...

RS: Y sociedades autoritarias, no? (risa irónica)... obviamente que no!

E: ¿Cómo impulsar entonces esos dinamismos educativos que requieren también ser transformados y renovados desde sus mismas instancias y desde sus concepciones...

RS: ... claro...

E: cuando hay a veces tantas estructuras de poder y de intereses creados que no permiten ser coherentes en esas opciones y sobre todo que se sostengan a lo largo del tiempo. Se hacen esfuerzos que duran muy poco tiempo, o que no llegan a todas las esferas del sistema educativo formal... cuál será la alternativa, tal vez, el sistema no-formal?, la creación de esos espacios de concientización...

RS: Bueno, yo creo que todo parte de un análisis y de una crítica de lo que existe actualmente y con lo cual no estamos de acuerdo. Yo creo que por ahí tiene que partir eso. Y ahí creo que vemos algunos modelos que son muy difíciles de mover. Primero que la educación... todos los modelos formales de educación que se transmiten en las instituciones escolares de diferente tipo, predomina la visión jerárquica, y hasta cierto punto, autoritaria, la visión de arriba abajo... él o las personas que saben, que tienen el conocimiento, tienen la obligación de transmitirlo a esas mentes en blanco, verdad?... que son los niños. Y eso es un sistema que ha penetrado, sobre todo, en la que yo conozco, en la educación occidental, pero también creo que en el Oriente sucede lo mismo, y que hace muy difícil cambiar sistemas. Se viene discutiendo desde el siglo XIX, por lo menos, en Occidente, por todo eso, y sin embargo, ahí está, sigue funcionando.

[Segundo...] y no hemos podido quebrarla, aunque desde luego hay muchos intentos y muchas cosas buenas en sistemas educativos horizontales, más abiertos, más orientados en función de las necesidades de los niños, la participación de los niños, en fin, el rompimiento del sistema autoritario, pero básicamente todo lo que yo sé, que es muy poco, de cómo funcionan los sistemas educativos en el mundo, sigue predominando mucho, en gran medida en las instituciones escolares, de varios niveles, una visión... autoritaria, jerárquica de la educación.

Segundo creo que hay el problema de que hay una visión en Occidente, sobre todo, de que la Educación con "E" grande, que es básicamente la educación formal escolarizada, corresponde a una etapa de la vida, punto, y eso es limitar, tienes un ingreso, luego sales, concluyes, te dan tu título, tu certificado ¡y ya estás educado, punto, ahora lánzate! Entonces hay un rompimiento en la vida de los individuos. "Yo estudié para poder obtener un trabajo, para lograr un ingreso allí

afuera, etc., etc., y entonces lo que ya aprendí, ya lo tengo, lo demás ya no". Frente a esto, también desde hace mucho tiempo, ya se está hablando cada vez más, de la famosa educación continua, educación a lo largo de la vida, la educación no es simplemente una etapa en un ciclo de vida, sino debe ser algo metido en todas las actividades de la vida que uno tiene... y se están haciendo intentos, yo creo que algunos bastante exitosos, pero por lo general todavía hay esa división, entre la vida... los ciclos: primero, la educación, luego el trabajo, luego la jubilación y el retiro, y te vas! muy occidental, muy de la sociedad industrial, muy mecánico todo eso; y creo que en el Informe que hicimos de la UNESCO hay una crítica a esa visión también, hay que cambiar todo eso.

Tercero, hay una visión de la sociedad, de la Nación, de que la educación sirve para formar el buen ciudadano. Eso también viene de Occidente. La idea de la educación como un instrumento del concepto administrativo, político de la Nación, del Estado, de la Economía, etc. Eso también está cambiando, ahora con la visión del multiculturalismo, de la relatividad de las culturas, de las civilizaciones, claro que muchas sociedades se enfrentan, desde hace unos treinta, cuarenta, cincuenta años, a una situación de multiculturalidad, multi-racialidad, multi-etnicidad, incluso... multilingüe, situaciones multilingües que no había antes más que en algunos cuantos países, y que cuestionan entonces el modelo de *una* sociedad, nación, cultura homogénea para la cual sirve también esta educación formal. Eso también se está rompiendo. Y todavía no hemos encontrado el camino, pero muchas sociedades, Inglaterra, Francia, por ejemplo, donde se está discutiendo mucho eso, Estados Unidos, Canadá, cómo adecuar la educación formal a la realidad multilingüe, multicultural de la sociedad en la que estamos viviendo, y eso ha creado debates que no están resueltos. Por ejemplo, en Estados Unidos, el uso del inglés, no? Ahí en Estados Unidos la idea dominante del gobierno a nivel federal como también en los Estados donde es el sitio para muchas tomas de decisión sobre la Educación, es a nivel de los Estados, más que nivel Federal, entonces ahí muchas veces se insiste, verdad?, en la enseñanza del inglés para todos los inmigrantes, por una serie de válidas razones: la unidad nacional, la convivencia, etc., pero implica muchas veces el descarte y el desprecio de las culturas no anglo-fónicas que también buscan un reconocimiento de dignidad, de respeto, de presencia en los sistemas educativos... y ahí entra el debate sobre los derechos humanos. Si decimos que las minorías étnicas... bueno, toda la sociedad, pero particularmente las minorías étnicas de los pueblos indígenas tienen derecho a su propia lengua, a su propia cultura, a su propio tipo de educación, bueno, cómo hacer encajar eso con la necesidad del Estado de crear una ciudadanía homogénea, pareja, que todos hablen el idioma dominante, y eso no lo han resuelto, prácticamente en todos los países del mundo, esos

problemas siguen dándose, en la India, por ejemplo, ha habido violencias, prácticamente guerras civiles sobre el uso de la lengua en las escuelas. En la India, porque hay una minoría y son 200 millones de gentes en un Estado donde hay 500 millones! (risa irónica), en fin, esos problemas están ahí constantemente. Entonces yo veo esos tres grandes problemas que tienen que enfrentarse en el sistema educativo.

E: Desde su itinerario biográfico, ¿de qué manera el científico social no puede ser ajeno a estas cuestiones de Educación en Derechos Humanos?

RS: No, no puede ser ajeno. No, aunque no se dedique específica y profesionalmente a eso, todo lo que hace tiene que ver con un tipo de educación. Muchas veces es lo que en términos genéricos tú llamas “educación de adultos”; cuando tú estás operando como yo, con frecuencia, con un grupo de funcionarios o de ONG’s o de miembros del sistema internacional, y estamos hablando de todos estos problemas entre profesionales y especialistas en la materia, pues es un proceso educativo, absolutamente. Pero no es un proceso educativo en el sentido estricto de que estás en la escolita (irónico) o estás en el curso tal de tal universidad, sino que estás en el marco de una educación continua, de una toma de conciencia, por eso a mí me gusta el concepto que acuñó Paulo Freire, el de la concientización,... el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores. Ese es el enfoque que tiene que abarcar todo, no?.

E: ... que vendría a ser el gran propósito de una Educación en la esfera de los Derechos Humanos...

RS: Yo diría que sí. Es decir (silencio) sí pero no el único. Es decir, porque uno de los propósitos es también la liberación individual, la liberación interna del ser humano que no necesariamente tiene implicaciones en relaciones de poder a nivel societal, de lo que hemos estado hablando cuando hablamos de injusticia, de explotación económica, de opresión política, de discriminación cultural, etc. etc, estamos pensando en lograr cambios en las relaciones sociales, en las relaciones de poder, en las relaciones de organización a nivel social. Pero lo que también es importante en la educación es el concepto de liberación individual, que los seres humanos puedan superar sus propias limitaciones, sus propios miedos, sus propios demonios, que cargamos cada uno con nuestros demonios de alguna manera... Y entonces las dos cosas, no siempre se ven juntas, no?, incluso si tu ves mucho de lo que se hace así hoy en día en materia de educación, hay algunas que van en el sentido de “libérate a ti mismo” “haz lo que quieras” “olvídate de los demás”, prácticamente, “haz lo que quieras” porque tú eres libre, tu eres individuo

entonces olvídate de lo demás y olvídate de la sociedad, ese es el sub-texto que anda por ahí.

Y luego lo otro que dice, bueno, “cambia la sociedad”, porque la sociedad es injusta, es opresora, no vas a poder vivir libre si no cambias la sociedad, entonces enfocas qué hacer para cambiar la sociedad. Yo creo que hace falta combinar los dos enfoques, de alguna manera, no sé cómo, no me lo preguntes, porque no tengo la respuesta.

E: pero sí habría que equilibrarlos...

RS: Habría que equilibrarlos, absolutamente, cuando menos comenzando por ser conscientes de que esos son dos enfoques que están predominando muchísimo hoy en día, en el sistema educativo formal, en las universidades, en los colegios, en los currículos, etc. etc. y en lo que llamamos la periferia o el sistema educativo informal que va por todos lados no?

E: ¿Cree que en su trayectoria docente pudo integrar esos dos frentes tan complicados?

RS: Bueno (risa), no sé, no lo he hecho muy conscientemente, te lo diré con claridad. Más bien yo he estado en la segunda parte.

E: En la social...

RS: En la social. Eso ha sido lo que más me ha preocupado.... Todavía no llego, dame tiempo (risa), todavía no llego a lo primero, hay que volver a lo primero.

E: Quisiera hacerle una última pregunta por el día de hoy. Y es, llegado a este momento de su vida cómo se percibe frente a las expectativas que ha cumplido o no cumplido en el curso de su trayectoria, de su itinerario biográfico; si parado hoy frente al panorama de su historia de vida, contempla todo lo que ha hecho, cómo se ve Rodolfo Stavenhagen a sí mismo? Ha valido la pena?

RS: (Risa) Déjeme pensarlo un par de semanas y nos volvemos a ver.

E: ... ¿ha valido la pena todo ese esfuerzo?...

RS: (risa) Bueno, depende,

E: ... es decir, la propia elaboración que podría hacer de sí mismo de cara a todas estas problemáticas, todas estas cuestiones que hemos conversado, al mirarse a sí mismo qué hay, cómo se aprecia ante esas expectativas...



RS: Mira...no me hago esas preguntas muy a fondo, en ese sentido. Tomo la vida tal como viene cada mañana, a ver qué hay que hacer el día de hoy... un poquito; que es también tal vez una forma de defensa. Pero sí, llegando a la edad que tengo pues uno se hace algunos planteamientos generales y yo diría que... estoy bastante satisfecho y contento lo que he hecho. No me encuentro ahorita diciendo “Cómo he venido perdiendo el tiempo desde hace treinta, cuarenta o cincuenta años, no?, qué horror mejor me hubiera dedicado a... no sé, a criar rosas en un jardín o algo así, no, no me hago, para nada. Ni la idea: ahora hay que cambiar de rumbo antes de que sea demasiado tarde, noo, para nada. Mi rumbo es el que tomé y estoy satisfecho con él.

Ahora, si me preguntas si creo que he logrado todo lo que me propuse pues probablemente no. No en términos generales porque si uno de los propósitos es tal vez poder influir en una realidad que a uno no le gusta pues terminas diciendo pues realmente no, las realidades son demasiado fuertes y no cambian por el voluntarismo de una persona en un medio académico, etc. Y eso es hasta cierto punto de vista bastante frustrante porque uno se pone algunas metas y dice ‘ojalá aquí se logre algo’. Por ejemplo, fundé la Academia Mexicana de Derechos Humanos hace... más de 25 años y sí, ha tenido un impacto: ahora en este país todo mundo habla de derechos humanos. Cambió el lenguaje político, hay mucha gente dedicada a los derechos humanos, no?, etc., pero no se puede decir que realmente se hayan logrado grandes avances en el respeto a los derechos humanos y a las personas que más necesitan ese respeto y ese reconocimiento, no?, porque siguen quejándose de las mismas violaciones, de las mismas injusticias; no es algo que tú puedas hablar “bueno, ya se consiguió, se logró, vamos a meter la carpeta aquí, vamos a cerrar llave y vamos a hacer otra cosa”. Pues no... Entonces habrá otros que tendrán después que seguir dando la lucha. De eso estoy perfectamente consciente. Así que es un poco... un poco ambiguo por la cuestión. Si me haces esa pregunta, que no me la esperaba... pero si me la haces, pues como decimos en México, “lo más seguro es que quien sabe”.

E: (risa)... pero en general es una historia de satisfacciones...

RS: Es una historia de satisfacciones, sí, sí. Porque tal vez en el fondo soy una persona optimista: no me deprimó con frecuencia, no me dejó abatir con frecuencia, no soy pesimista con respecto al entorno en el que vivo, pero a veces sí digo: “Ahh caray, nunca vamos a salir de esto, no?”, la corrupción, por ejemplo, la impunidad, la violencia que ahorita va en aumento en este país por la criminalidad y todo eso... Para qué tanto predicar en el desierto. A veces sí me entra el síndrome del predicador en el desierto... Que uno dice “para qué”. Pero bueno, ya estoy aquí, hay que seguir adelante.

E: Pero también esos rostros de los que hablábamos ahora, el encuentro con las personas que sufren distintas situaciones de vulnerabilidad, ha sido su impulso?

RS: (breve pausa) Absolutamente... Sí ha sido mi impulso. No tanto en el sentido así directo que tu dices, bueno, aquí hay un niño que no tiene padres, que no tiene... ahorita voy a dejar todo y ayudarlo a ese niño, como yo sé que hay mucha gente que lo hace y qué bueno que lo hace porque si no ese niño no tendría ni quién se ocuparía de él, pero yo vuelvo a eso de las situaciones que conducen a que hayan tantos niños sin escuela, tantos niños sin posibilidades reales de un futuro, simplemente porque no se toman las decisiones que hay que tomar para evitar esas situaciones. Y en ese sentido yo creo que cuando uno, pues, toma como ámbito de trabajo los derechos humanos desde la academia, desde la investigación, desde la intelectualidad pues está contribuyendo a algo y eso me satisface.

E: ¿Podría contarme, finalmente, algún proyecto por el cual esté *obsesionado* en estos días?

RS: “Obsesionado en estos días” (risa).

E: O digamos en los años por venir...

RS: Eso es mucho, mucho decir, no sabría yo cómo contestarte.

E: Alguna inquietud, algún proyecto de vida para los años venideros que... haya estado ahí en turno tal vez hace mucho tiempo y que ahora lo quiera retomar... hay algo así tal vez?

RS: (risa). Tal vez pero no lo he formulado todavía (pausa).

E: Muy bien, doctor, pues eso sería nuestro encuentro del día de hoy.

RS: Bueno, muy bien, ya tienes material para pensar y analizar.... Encontrar las contradicciones internas y todo eso...

E: Se trata de ir enriqueciendo los materiales...

## ANEXO 1.7. GUIÓN ENTREVISTA BIOGRÁFICA SERIADA 4

DR. RODOLFO STAVENHAGEN G.

<b>Investigación:</b> Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen.	
<b>Entrevista Biográfica serie 4.</b> Tema: Marco de constitución de la obra del autor a partir de su trayectoria de vida. [Código EBS4-RS4]	
<b>Fecha de encuentro 4:</b> Lunes 19 de abril de 2010	<b>Investigador:</b> Andrés Argüello Parra. Posgrado en Pedagogía. UNAM

### Propósito

La entrevista biográfica que se está realizando a través de series consecutivas tiene el objeto de recoger algunas experiencias de vida constituyentes de la historia personal del profesor Rodolfo Stavenhagen como fuente primaria de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

La cuarta serie de esta entrevista biográfica, luego de haber abordado en encuentros anteriores elementos referidos al eje “experiencia vital de alteridad y Educación en Derechos Humanos”, recupera aspectos de la constitución de la trayectoria intelectual desde un cierto marco de acontecimientos, influencias y situaciones de contexto.

*Eje: Constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del biografiado.*

Indicador biográfico: Eventuales influencias de acontecimientos y vivencias personales en la obra del autor.

## Guía de preguntas

Profesor Stavenhagen: En el encuentro del día de hoy nos centraremos particularmente en la revisión de las influencias académicas y educativas más destacadas en su formación intelectual. Recorreremos a través de las distintas etapas el aporte de los Maestros ilustres así como el papel de Escuelas de pensamiento, redes y colegas que han brindado una contribución decisiva a su obra como intelectual público. Así, pues, propongo desarrollar la entrevista a partir de los siguientes planteamientos.

**Cuestión 1.** En primer lugar, quisiera pedirle un recuento de los Maestros ilustres que acompañaron sus etapas de formación como investigador y que ejercieron una influencia decisiva en sus opciones intelectuales y en sus compromisos sociales orientados de modo especial a la cuestión del Otro socio-culturalmente vulnerable. En ese sentido, ¿a quién recuerda de sus tiempos de estudiante en la Universidad de Chicago? ¿Cuáles fueron sus grandes mentores en la Escuela Nacional de Antropología e Historia? ¿Quiénes continuaron ese papel crucial en la Universidad de París? ¿Cómo llega cada una de estas personalidades a constituirse en referente para la conformación de su obra?

**Cuestión 2.** En continuidad con lo anterior, ¿podría referir algunas experiencias significativas a partir de sus intercambios con colegas o compañeros (as) investigadores (as) que en el curso de cada una de las etapas de formación animaron y colaboraron en el desarrollo de su obra? En el plano de los colegas, ¿cuáles son los acercamientos o regularidades que instituyen sus líneas de trabajo como tarea generacional, esto es, como preocupaciones comunes de grupo de investigación?

**Cuestión 3.** Junto a los maestros y colegas personales que acompañaron la formación y alimentaron sus convicciones, cuáles son las principales Escuelas de pensamiento en el ámbito de las ciencias sociales y humanas que constituyen un referente central en la conformación de su obra, en concreto, de los grandes temas que aparecen en su itinerario intelectual: sociedades agrarias, derechos

humanos y derechos de los pueblos indígenas, movimientos sociales, conflictos étnicos y educación para la paz.

Desde su punto de vista, ¿cuál es la unidad categorial y de sentido que podría establecerse entre los grandes temas que ha desarrollado a lo largo de su vida académica?

¿Cómo aprecia las relaciones entre el legado de las Escuelas intelectuales, las necesidades de cada contexto donde se gestan los temas referidos y la producción propia de su pensamiento y acción social?

**Cuestión 4.** ¿Cuáles son las principales redes y asociaciones (intelectuales y/o sociales) en las que ha participado en torno a la promoción del Otro vulnerable – del sujeto social en desarraigo – (grupos étnicos, minorías, etc.) y que puedan identificarse como influyentes o destacables a lo largo de su actividad como científico social? A partir de esas participaciones, cómo va ocurriendo su propia concientización como investigador social frente a los problemas relacionados con el extrañamiento de los sectores marginales (campesinado, minorías étnicas, pueblos originarios, etc.)?

**Cuestión 5.** ¿Cómo percibe en su propia trayectoria de vida el papel del intelectual público frente a las participaciones en el *statu quo* del Gobierno? ¿Por qué apostar por el movimiento civil más que por la afiliación gubernamental y no actuar de un modo permanente desde las instancias del Gobierno? ¿Cómo se conjugan esos acercamientos y ausencias con las instituciones gubernamentales en tanto escenario posible para las transformaciones de fondo requeridas en la disposición de un nuevo Estado democrático?

*Muchas gracias por sus invaluable contribuciones*

## **ANEXO 1.8. ENTREVISTA BIOGRÁFICA 4: RODOLFO STAVENHAGEN**

**Cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 19 de abril de 2010.**

Entrevistador (E): Doctor, ante todo muchas gracias por recibirme nuevamente...

Rodolfo Stavenhagen (RS): Un placer.

E: ...por concederme esta nueva entrevista, para seguir consolidando esta investigación como estudio biográfico. El día de hoy le voy a pedir que por favor nos centremos en cuestiones de su historia intelectual asociada a procesos de su historia de vida. En ese sentido, en un primer momento, quisiera preguntarle por sus maestros, los grandes mentores que Usted reconoce en esas etapas de consolidación de las primeras inquietudes intelectuales y que animaron también los compromisos sociales en los inicios de su trayectoria. Tal vez pudiéramos hacer un recorrido por las grandes etapas de su formación como científico social: a quiénes recuerda de la Universidad de Chicago, a quiénes en la ENAH, a quiénes en la Universidad de París... poder hacer un planteamiento global de esos grandes mentores.

RS: ¡Uy pues eso fue hace 60 años! Por cierto que estuve en la Universidad de Chicago ahora, hace como tres semanas, fui a dar una conferencia y regresé por primera vez en muchísimos años. Me paseé por el campus donde no había estado hace más de 30 años.

E: ¿No había regresado?

RS: No, no había regresado. Después de haber estudiado ahí creo que fui sólo un par de veces a lo largo de todo este tiempo, más de medio siglo. Y ahora, no había ido en 30 años a visitar el Campus Universitario. Ahí más o menos me acordaba dónde eran las aulas por donde me paseaba, todo eso, interesante...

E: ¿Conserva el espacio básicamente?

RS: Sí, desde que se construyó en el siglo XIX no ha sufrido cambios, son esos campus en estilo gótico, medieval, que les encantaba construir a los gringos... ahí está todavía.

Bueno, mis maestros... Yo pasé dos años ahí en Chicago y, pues fue un contraste con la escuela en México, fueron años muy interesantes, muy interesantes para mí. El primer año universitario... sobre todo, en otro país, con otro idioma, otro

ambiente, ya no te tratan como un niño escolar sino prácticamente como joven con responsabilidades y eso va impactando.

De maestros puedo hablar de varios. Alguien que yo busqué porque me lo habían recomendado desde aquí y que asistí durante un año a su clase, fue un antropólogo norteamericano, Robert Redfield, que era un maestro distinguido allá en la Universidad de Chicago, ahí había publicado ya sus libros sobre México, en fin. Eso me influyó, era buen maestro y me ayudó a entender la antropología que fue lo que luego me puse a estudiar más en serio cuando regresé a México. Yo lo descubrí a él allí porque precisamente me lo habían recomendado porque él había estado en México haciendo investigaciones desde los años 30 y esto fue a finales de los 40, entonces ya estaba prácticamente cercano a jubilarse pero todavía estaba dando clases en el Departamento de Antropología, pero yo como estaba todavía de pre-graduado, no estaba yo inscrito en antropología sino en general en Humanidades y Letras, *liberal arts*, como le decían ahí. Pero me acerqué a él, le llevé saludos de la persona que me había dicho que lo saludara y le pedí permiso de asistir a su clase –que me dio con muchísimo gusto– que era para graduados, gente que estaba dos años delante de mí. Tomé su curso y me sirvió mucho, lo tengo muy presente.

Pero lo tengo más presente porque yo sabía... y después supe quién era en materia de investigación, me puse a leer sus libros y como hizo investigación en México siempre ha sido a lo largo de la carrera una referencia, incluso aquí en México cuando años después yo decía ‘Yo estudié con Redfield’ decían ‘Wow, cómo estudiaste con Redfield!’

E: Muy renombrado...

RS: Muy renombrado. Me gustó eso, fue bueno. Pero en el curso que tomé ahí pues había otros profesores también. Interesado desde el inicio en ciencias sociales, tomé un curso en sociología con David Riesman. Era un conocido sociólogo norteamericano que ya había publicado varios libros, ya no me acuerdo de los nombres, pero era buen profesor y me gustó bastante. Eso fue en la Universidad de Chicago. ¿A quién más tuve ahí?... De profesor, profesor, ya no me acuerdo, pero sí conocí gente importante para las cosas que me interesaban y eso fue útil.

E: no eran propiamente profesores...

RS: Pero llegaban a dar conferencias, por ejemplo. Entonces ahí me tocó una vez asistir a una conferencia y luego participar en un pequeño seminario con estudiantes con un señor Ralph Bunche, no sé si te suena ese nombre. Ralph

Bunche era uno de los pocos afroamericanos, negros, que habían hecho carrera académica muy distinguida en Estados Unidos, y en el momento en que llegó a la Universidad de Chicago a darnos una conferencia era mediador de Naciones Unidas en el conflicto entre árabes e israelíes, él como negro. Y en Estados Unidos fue muy, muy reconocido todos esos años por haber hecho esa carrera diplomática; llegó a ser sub-secretario de Estado, es decir, de Relaciones Exteriores de su país y fue sub-secretario también de Naciones Unidas. Entonces se veía que era una gente que había logrado éxitos siendo negro en Estados Unidos, que era rarísimo entonces! Era imposible imaginarse que medio siglo después Estados Unidos tendría un Presidente negro que, además, también había estudiado en la Universidad de Chicago.

E: Entonces ya en esa época estaban los movimientos de lucha de los negros...

RS: Claro, estaban los movimientos de lucha. El ambiente estaba muy cargado de eso. Por eso cuando llegó Ralph Bunche nos acercamos a ver qué es lo que tenía que decir, por eso se me quedó muy grabado ese encuentro con Ralph Bunche.

Pero de profesores así muy académicos, muy universitarios, sobre todo ahorita recuerdo pues a Robert Redfield en primer lugar y a otro antropólogo ahí, pero no tomé curso con él, que también había hecho estudios en México y en Centroamérica, era Sol Tax, antropólogo mesoamericanista, que andaba por ahí, alguna vez asistí a un seminario donde él hablaba. Y eso me fortaleció en mi idea de que me gustaría estudiar antropología porque me gustaba lo que estas gentes decían, conocían México, cuando se enteraban de que yo iba de México pues me dedicaban algunos minutos de su tiempo y cuando se enteraban de que yo quería estudiar antropología pues más simpatía todavía y eso a un estudiante de 17-18 años le sirve mucho. Esa fue más o menos la experiencia durante dos años en Chicago. Tuve otros muchos maestros, todos ellos muy buenos, el sistema era muy bueno, pero ya no recuerdo sus nombres.

E: Visto en su conjunto, el gran aporte que le deja su paso por la Universidad de Chicago en ese par de años, ¿es consolidar su interés por la antropología?

RS: Sí, sí, y consolidar mi descubrimiento e interés en la lucha por los derechos civiles, el contacto ahí con la organización negra y el ingreso a un grupo en el Campus universitario que se dedicaba a defender los derechos civiles, mi participación en algunos de esos movimientos estudiantiles, eso me fortaleció mucho, junto con el contacto con esos maestros; pero no fue tanto el impacto de los maestros, aunque eran intelectuales de primer nivel, sino el impacto del ambiente y de las actividades, de las lecturas, etc. etc.



E: ¿Qué sucedió después en la ENAH? ¿Se continuó ese impulso que se traía de Chicago? ¿De qué manera se continúa?

RS: Interesante que me lo preguntes porque uno reflexiona poco sobre esas épocas después de tantos años. Mira, después – tu sabes – después de Chicago pasé un año en París y luego vine aquí a México, me inscribí en la ENAH. Ahí tuve varios maestros muy buenos, muy buenos, que sí influyeron en mí, unos más, otros menos, pero que fue un grupo de elenco.

En primer lugar, el maestro Arturo Monzón, antropólogo social, ya fallecido. En segundo lugar, no es que valga menos que Arturo Monzón, al contrario, el que más influyó en mí fue el maestro Ricardo Pozas Arciniegas, antropólogo también, con quien luego trabajé en Papaloapan, cuando fui a trabajar allí. Y Ricardo Pozas, excelente maestro, gran conocedor del México indígena, del México rural, él había sido maestro rural anteriormente y así llegó a la antropología. Hicimos trabajos de campo, nos llevaba experiencias de campo...

E: ¿En Chiapas?

RS: No, con él fui a Chiapas posteriormente a un trabajo de campo, no en esa época, sino cuando estábamos en el Instituto Nacional Indigenista como becarios, años después. ¿Quién más? Estaba Fernando Cámara Barbachano, también antropólogo, yucateco, incluso yo lo había conocido en Chicago porque cuando yo llegué, por alguna circunstancia nos conocimos; él ya estaba haciendo un posgrado ahí, y regresando a México me lo volví a encontrar y él fue secretario académico y maestro de la Escuela de Antropología durante algunos años cuando yo estudié ahí. Entonces hicimos mucha amistad; después trabajé con él también en el Papaloapan y años después seguí manteniendo amistad con él durante cincuenta años, falleció hace pocos años a los ochenta y tantos años. Fernando Cámara Barbachano, maestro nuestro allí! Daba una materia que se llamaba “cambio cultural”, “cambio social”, algo así, que le metía una cosa dinámica a la visión un poco más tradicionalista de la antropología que provenía de la corriente europea.

E: La visión estática de cultura...

RS: Sí, exactamente, más bien descriptivo, que era un poco aburrido incluso para los estudiantes, una cosa muy descriptiva, etnográfica. Pero Fernando Cámara veía el cambio, había que estudiar el cambio, incluso a sus alumnos nos decían en la Escuela “los chicos del cambio” [risas]. “Los chicos del cambio”!

Con Ricardo Pozas y con Fernando fueron primero vínculos muy académicos, luego de colegas de trabajo y luego de amistad personal durante muchos años. Y otro más fue un antropólogo, economista, salvadoreño, que estaba exiliado aquí en México por aquellos años: Marroquín, Alejandro Marroquín, Alejandro Dagoberto Marroquín. Pasó lo mismo. Era un excelente maestro, excelente maestro, nos hablaba de la teoría marxista, entonces un grupo de estudiantes le pedimos si nos podía dar fuera de las horas de clase “Introducción al marxismo”, así durante algunos meses íbamos a su casa y nos daba clases de marxismo, cosa que le agradecíamos mucho, aunque no aparecía en nuestras boletas porque no era parte del currículo, pero nos ayudó. Él había sido político en El Salvador, había sido exiliado, hablaba de esas experiencias, de Mariátegui, de los pensadores latinoamericanos – cosa que en la Escuela de Antropología se veía poco – eso fue importante.

Entonces el “cuatrinomio” de Fernando Cámara, Ricardo Pozas, Arturo Monzón y Alejandro Marroquín, todos ellos hombres, pero había una mujer que también fue sensacional maestra y se llamaba Calixta Guiteras, que nos daba clase de etnología. Y Calixta, simpatiquísima la señora, muy guapa, era también exiliada política como tantos otros maestros de aquella época pero ella venía de Cuba de la dictadura de alguno de esos dictadores horribles antes de la época batistiana, se había venido a México, había estudiado antropología aquí y se quedó trabajando en México. Pero luego con la Revolución fidelista, años después, ella regresó, Fidel Castro la llamó porque ella era hermana de uno de los luchadores cubanos de los años 30 a quien Fidel admiraba mucho y él sabía que Calixta, era hermana de “Guiteras” uno de los líderes políticos de las oposiciones en Cuba. Cuando Fidel llegó al poder le dijo que se regresara a Cuba y que trabajara con él. Ella le dijo que no ‘contigo, no, pero sí regreso a Cuba porque hace muchos años que no estoy en la Patria’. Y regresó a Cuba, una vez la fui a visitar allá, ya estaba retirada de la Universidad, me recibió en su apartamentito. Pero ya un poquito crítica con algunas actitudes de su viejo amigo Fidel [risas] y me dice ‘ahorita, ya nadie me saca de Cuba’.

E: No regresó a México...

RS: No, ya no regresó a México.

E: Abandonó la ENAH...

RS: Sí, dejó la ENAH.

E: Del todo...

RS: Sí, del todo. Regresó a vivir, creo que trabajó algunos años en la Universidad de La Habana como maestra y luego se retiró. Increíble cómo la Escuela de Antropología en aquel entonces era muy internacional porque había maestros también refugiados del nazismo y maestros republicanos españoles refugiados de la dictadura franquista. Estaba por ejemplo, Claudio Esteva- Fábrega ahora es maestro jubilado, emérito, de la Universidad Autónoma de Barcelona, desde hace muchísimos años, pero en aquel entonces era maestro nuestro en la ENAH. Y Pedro Armillas, arqueólogo, también refugiado republicano español, luego le ofrecieron un trabajo en una universidad norteamericana, se fue y nunca más supe de él. Otro más, Juan Comas, antropólogo físico, que también había sido maestro en la Universidad de Madrid, tuvo que salir huyendo en el 39, llegó a México en el 40, durante muchos años fue uno de los maestros de maestros en antropología física – que no es un tema que a mí me interesó mucho – pero fue uno de los grandes antropólogos que trataron de desmantelar el mito del racismo, pues todavía en aquellos años después de la Segunda Guerra Mundial y el nazismo la idea del racismo estaba muy arraigada, entonces él con sus conocimientos de antropología física escribió una cantidad de libros importantes, daba conferencias y clases mostrando que el racismo era una aberración, que no estaba basado en ningún conocimiento científico aceptable y había que combatirlo pues no sólo era moralmente equivocado sino que era una perversión de la ciencia. Ese era el argumento de Juan Comas.

Fueron mis maestros. Yo creo que, a la postre, me influyeron más los maestros aquí de la ENAH que los dos o tres maestros de Chicago, a pesar de lo buenos que fueron. Pero la experiencia de Chicago también fue importantísima: la formación intelectual, política, etc.

E: ¿Habría que mencionar ahí también a Alfonso Villa Rojas?

RS: Bueno, Alfonso Villa Rojas no fue maestro porque él se rehusaba a dar clases en la Escuela [risas]. Pero yo trabajé con Alfonso Villa Rojas en el Papaloapan, él fue mi mentor fuera de las aulas universitarias.

E: ¿Visto en su conjunto este elenco de mentores de la ENAH qué le dejaron en su trayectoria?

RS: [risas] ¡Qué preguntas tan difíciles me estás haciendo! ¿Qué me dejaron?... Sí, me dejaron un amor por la antropología, por la ciencia social, es decir, el conocimiento del ser humano...

E: ratificaron esa...

RS: Ratificaron. Mi vocación ya era por ahí. La ratificaron, la fortalecieron. El conocimiento de las culturas, el conocimiento de la humanidad, de la psicología humana y, sobre todo, la diversidad humana. La antropología es eso, toma de aquí, de allá, te saca una cosa de África, habla de Asia, de los antiguos egipcios, dices ¡wow! Yo soy parte de esto! Esa es una visión importante.

Segundo, me acercaron a través de sus enseñanzas, su trabajo, sus cursos, sus publicaciones, a una parte de México que yo desconocía totalmente. Yo descubrí México, como país.

E: En el campo, en la realidad...

RS: En el campo, en la realidad. Me acerqué primero a través de las aulas, de las clases, de las lecturas, de las discusiones, e inmediatamente después, a los pocos meses, con el trabajo de campo que se inició en el Papaloapan, siguió en Chiapas, etc. etc. Entonces, me ayudaron a entender este país, eso fue lo importante.

Y tercero, por las circunstancias de la conformación de ese grupo académico, por la proveniencia diversa que acabo de mencionar, por los que eran refugiados de los conflictos políticos de esa época, pues había compromisos políticos, compromisos sociales, compromisos de engagement (como dicen los franceses) comprometerse con la realidad no sólo estudiarla, eso lo vi en Chicago – estudiarla desde arriba, desde fuera y todo eso – pero aquí además había que contribuir, había que hacer algo, y desde el principio en la Escuela de Antropología ya se hablaba que si la antropología aplicada, que si el indigenismo, y luego se dieron las becas del INI, y nos fuimos todos de becarios del INI a trabajar en la realidad, ¡a cambiar el mundo! Cambiar el mundo desde el poder [risas], era la única opción en el momento, pero igual en la Escuela de Antropología como en Chicago, muy pronto hubo movimientos sociales. Fui a marchar a las calles con los estudiantes, tuvimos que correr de los gases lacrimógenos de la policía, todo eso; hubo movimiento estudiantil, ya no me acuerdo cuáles eran, en torno a cuestiones estudiantiles del Politécnico, grandes movilizaciones; luego vino la invasión norteamericana de Guatemala, que fue en el 54: nos movilizamos. Y después fue el movimiento de los maestros, de los sindicalistas, en fin, estuvimos muy activos. Digo “estuvimos” porque todo era colectivo, no es que yo estuviera solo.

No ingresé a ningún partido político, ni de izquierda ni de otro tipo, porque eso nunca me llamó mucho la atención, formar parte de una célula de partido o de una burocracia partidista, varios de mis amigos se iban a trabajar al PRI otros al

Partido Popular Socialista y otros eran del partido Comunista y me decían 'Rodolfo, ven' – 'No, eso no'. Pero cuando se trataba de una manifestación, ¡vamos a la manifestación! Igual que todos ellos.

Entonces esos años de la ENAH fueron todo eso para mí. Al mismo tiempo, dije 'no voy a esperar hasta el final para ver en qué trabajo' sino que me fui integrando al mercado profesional muy pronto, por convicción, porque me gustaba lo que se estaba haciendo no porque tuviera una necesidad en ese momento de tener un trabajo, sino porque me interesaba lo que eso significaba: trabajar en el Papaloapan, trabajar en el Instituto Nacional Indigenista, tener una experiencia práctica a la par con los estudios. Esa fue brevemente esa experiencia de cuatro-cinco años en la ENAH, es decir, de mis 21 a mis 25, más o menos.

E: En esta época de la ENAH cómo ocurre esa articulación o esos diálogos con la tendencia antropológica funcionalista heredada en gran parte de las escuelas norteamericanas y expuesta por algunos grandes antropólogos como Aguirre Beltrán y Alfonso Caso, más en la línea del indigenismo gubernamental, y sin embargo en el movimiento de la ENAH se va gestando la antropología crítica que es una contestación a esa postura funcionalista... cómo fue eso, y también el papel de los colegas y compañeros, por mencionar los más connotados, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Salomón Nahmad...

RS: Eso fue unos diez años más tarde. Lo que podríamos llamar la antropología crítica no fue en los 50. Eso fue ya en los 60 y después del 68, había pasado mucho tiempo; con Bonfil y Nolasco, ya éramos maestros todos. El movimiento estudiantil venía detrás de nosotros e impulsaba, empujaba, fue el 68, los maestros decían 'hay que responder a esto, estamos comprometidos'; pero, que yo recuerde, no surgió en la época en que éramos estudiantes. Hubo críticas, claro que hubo críticas, por ejemplo, ahorita me llegó esto: "Fuentes para la historia del indigenismo. Diarios de campo de Maurilio Muñoz en la Cuenca del Papaloapan 1957-1959". Lo acaban de publicar, porque se encontraron el diario escrito por este señor que era compañero nuestro pero un poquito más arriba, ya estaba trabajando en el INI. Y fue de los primeros que, una vez en una ponencia, criticó al INI cuando nosotros éramos becarios del INI. Luego él fue al Papaloapan entre 1957-1959, yo había estado entre 1953-1955, dos años antes; él llegó después, yo ya estaba en otra cosa.

E: Pero la realidad era la misma...

RS: La realidad era la misma, hizo los diarios de campo y esto lo acaban de descubrir en los archivos del INI. Está recién publicado, incluso me pidieron que

hiciera un prólogo – no lo pude hacer por falta de tiempo, me excusé – pero ya sacaron todo esto (...).

Lo que discutimos en los 50 era un poco el funcionalismo versus el estructuralismo levistraussiano o el marxismo, obviamente. El debate era funcionalismo o marxismo, ese era el tipo de debates que teníamos. Entonces la crítica al funcionalismo, que sí se vinculaba, provenía más bien de esas corrientes teóricas. Habían algunos maestros que provenían de una tradición marxista, yo mismo creo me consideraba dentro de una tradición marxista – que no era tradición porque no tenía yo de dónde sacar la tradición – pero sí me interesaba mucho leer y esas clases con Marroquín sobre economía pues eran bien importantes y el propio Pozas, que venía de un activismo izquierdista en México de la época del cardenismo, todo eso se reflejaba en la Escuela. En cambio un Fernando Cámara que había estudiado en Chicago [risa], nos daba clases de “cambio social”, estaba más en la tradición funcionalista y todo esto lo discutíamos en la Escuela.

Pero esa conformación de lo que luego llegó a llamarse “los antropólogos críticos” pues sí tenía sus orígenes ahí pero se cristalizó más bien en unos años posteriores ya después de una experiencia de trabajo en el INI para casi todos nosotros y del movimiento estudiantil del 68. Entonces ya se expresó en publicaciones y en problemas académicos fuertes en la propia ENAH y la fundación de otros Departamentos de Antropología a partir de los 70. El libro que publicó la editorial Nuestro Tiempo, que se llama “De eso que llaman la antropología mexicana”, es del 70. Y ahí yo no participé porque estaba estudiando en París y ya no me dio tiempo, me habían mandado una carta que si podía escribir algo, “no, no puedo, estoy trabajando en mi tesis”... no, perdón, no fue París, estaba en Ginebra trabajando en la OIT, eso fue 10 años más tarde.

E: Justamente en la etapa de París, qué ocurrió luego de la ENAH en torno a esas influencias...

RS: Sí, ya sabes, después de la ENAH me metí a trabajar a la UNAM, fui maestro en Ciencias Políticas.

E: Un breve tiempo...

RS: Un breve tiempo, sí.

E: antes de salir a París...

RS: Sí, me fui a París en el 59... Había estado en París en el 51 pero terminando la ENAH, me recibí en el 58, creo, y en ese entonces ya estaba yo trabajando en la UNAM, después de la experiencia del Papaloapan y de las becas del INI tuve

que trabajar, conseguí un trabajo... estaba trabajando en la Rectoría de la UNAM y comencé a dar clases desde el 56 en la Facultad de Ciencias Políticas... y haciendo la tesis para recibirme en la ENAH. Entonces conseguí una beca para hacer un doctorado en París y me fui tres años a París: 59-62.

E: ¿Esa elección de París fue definida en ese periodo? ¿Por qué París?

RS: Bueno, yo había estado en París en el 51.

E: Después de Chicago...

RS: Sí, después de Chicago. Y tenía muy bonitos recuerdos de París [risas]. Entonces se me dio la oportunidad de buscar una beca, de buscar estudios en otras partes y decidí que quería volver a París. Pude haber dicho 'quiero hacer un posgrado en Estados Unidos', por ejemplo, o en alguna otra parte; sin embargo escogí París, conseguí una beca del IFAL, Instituto Francés de América Latina, y luego solicité un complemento de beca (había eso en aquel entonces, todavía no estaba el CONACYT con esos apoyos, uno tenía que tocar varias puertas a ver qué) y conseguí algo en el Banco de México para estudios de posgrado.

Entonces con eso me fui a París, me casé antes de ir a París con mi primera esposa y nos fuimos a hacer un doctorado. Allí curiosamente, no como era entonces aquí, uno tenía que buscar su propio director de tesis, ir tocando las puertas, y yo estaba interesado en profundizar mis conocimientos de antropología social y sociología, es decir, me interesaba el mundo conceptual, me interesaba el movimiento social, me interesaba el desarrollo, 'desarrollo-subdesarrollo' de eso se hablaba mucho entonces a fines de los 50 y principios de los 60.

E: Dinámica económica...

RS: Dinámica económica, dinámica social, dinámica demográfica, dinámica cultural, dinámica política, también, el concepto modernización, el concepto cambio, el concepto desarrollo-subdesarrollo, todo eso estaba en el aire, en lo académico y en la realidad pública. Entonces yo tenía acceso, por haber estado en París antes, a algunas revistas internacionales en francés que conocía, había oído hablar de varios profesores en Francia... uno que me llamó mucho la atención, que había hecho estudios en África, y me interesaba conocer algo de África, pues lo desconocía yo totalmente; busqué a ese profesor llegando a París, se llamaba Georges Balandier, todavía vive según me dicen los amigos – antes de que sea demasiado tarde lo voy a buscar en París, nos hemos visto a lo largo de los años de vez en cuando – él aceptó ser mi profesor. Entonces me inscribí con él en el curso de doctorado de París. Georges Balandier tenía una formación

etnológica tradicional pero se había volteado hacia el estudio de los cambios sociales debido a lo que él llamaba la “situación colonial”, tenía un libro que se llama así [...].

Para mí Balandier fue un descubrimiento, excelente maestro, muy accesible, muy simpático, definimos el tema de mi tesis, yo le platicué de mi experiencia con el indigenismo y el Papaloapan y mi interés en las clases sociales y el cambio social, los conflictos y movimientos sociales, coincidimos perfectamente. En cambio también, para no dejar, fui a ver a Levy-Strauss, el gran gurú del estructuralismo antropológico. Me recibió muy amablemente, le dije de lo que yo estaba haciendo y qué me interesaba y dijo: ‘Eso a mí no me interesa’ [risas]. Yo le dije ‘Pues muchas gracias, pero ¿me permite asistir a sus cursos?’ – ‘Sí, cómo no’. En el *College de France* y todo eso. Pero como para dirigir una tesis de un antropólogo latinoamericano interesado... aunque él había estado en Brasil pero su temática era otra, como sabemos, las sociedades primitivas, el estructuralismo, el simbolismo, el lenguaje y todo eso. Ahí sí, ni yo tenía interés en lo que hacía él, digo, como para ser su estudiante tutorado, ni él tenía interés en lo que yo le decía. Entonces me quedé con Georges Balandier y estuve tres años con él, influyó.

Y en París había muchos maestros. Alguna vez tomé un curso de sociología general con Georges Gurvitch, un sociólogo de origen ruso, que era el gran maestro de la sociología francesa en aquellos años, cursos interesantísimos. Y otros de gente más joven que habían hecho trabajo en Asia, en el mundo árabe, en África, etc. Pero más que nada con Balandier era un seminario semanal y trabajo de investigación, horas y horas en las bibliotecas, eso sí, ahí el trabajo era muy individual e intelectual en el sentido tradicional, ¡enciérrate a pensar y a escribir!

E: ¿No hubo trabajo de campo en esa ocasión?

RS: No, en esa ocasión no hubo trabajo de campo.

E: Y luego de la experiencia en la Universidad de París, en torno al intercambio de ideas que va ocurriendo con los colegas y donde van apareciendo también proyectos, redes, asociaciones, ¿cómo se va nutriendo su trayectoria intelectual?

RS: Pues sí, simultáneamente con el trabajo académico va uno tejiendo redes de relaciones. En Chicago yo me vinculé con algunos amigos y colegas que estaban estudiando otras cosas pero que estaban interesados en lo que llaman “*Civil Rights*”, estaban interesados en los problemas del desarrollo, del subdesarrollo de



los países, etc. Me hice amigo de algunos de años y mantuve amistad durante cuarenta o cincuenta años con estas gentes.

En México ni se diga porque de esa generación – como se habla mucho aquí – esa generación de la ENAH, tú los has mencionado y creo que has entrevistado a varios de ellos, pues siguen siendo un grupo de referencia, absolutamente. Años posteriores seguimos trabajando juntos: con Margarita Nolasco, con Guillermo Bonfil, con Leonel Durán, trabajamos en Culturas Populares, trabajamos en esto y en aquello, Guillermo Bonfil fue director del INAH, Salomón Nahmad fue director del INI, en fin, todo eso se sigue manteniendo y con un enorme diálogo permanente de tipo intelectual, personal, intelectual, político, cultural... las ideas que manejamos intelectualmente, que bien que mal han influido en este país, derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas, multiculturalismo, culturas populares, etc., son conceptos que antes no se manejaban y que ahora son parte del discurso oficial, de eso me doy perfectamente cuenta. Y eso surge de una constante interacción.

Y en París, para mí fue, en los años 60, el descubrimiento del Tercer Mundo fuera de América Latina, fuera de México. Yo ya había trabajado con latinoamericanos aquí en México, después me fui al Brasil, descubrí esa otra América que yo desconocía. Pero en aquel entonces, ahí con estudiantes latinoamericanos, con compañeros franceses que estaban en la lucha contra la guerra de Argelia, por ejemplo, por la paz y contra el racismo – el racismo ya existía en ese entonces – en fin, todo eso; yo mantuve también relaciones intelectuales durante varios años con un pequeño círculo de gente francesa que conocí desde aquel entonces.

Así que ese tipo de redes intelectuales, redes pseudo-políticas porque no tenían que ver con militancia partidista de ningún tipo aunque algunos sí la tenían, eran miembros de un grupo o de otro, en París había uno que era ‘anarquista’, entonces aprendía uno del anarquismo; otro era ‘trotskista’... ese tipo de cosas las encuentras. Pero lo que nos vinculaba era una simpatía personal, un diálogo más o menos permanente y un gran respeto de los unos por los otros. Para mí de esas tres fuentes universitarias cada una sí contribuyó a su manera, yo creo, a esta personalidad que estás entrevistando [risas].

E: Y además de las corrientes que ya me ha mencionado, además del estructural-funcionalismo línea Levy-Strauss y del marxismo, qué otras grandes escuelas de pensamiento y grandes autores estuvieron acompañando esa conformación de pensamiento... dentro del escenario de las ciencias sociales y humanas, autores clásicos determinantes o muy influyentes en su propia elaboración como intelectual.

RS: Mira, no sé, yo sé que hay colegas míos que de repente ‘tac’ descubren un autor, ya sea como estudiantes o en el trabajo, y luego asumen como propia, colaboran, elaboran, reinterpretan o critican y mantienen un diálogo toda la vida prácticamente con tal autor. Yo lo he visto, lo he visto con Marx, lo he visto con Levy-Strauss: ‘Yo soy levisstrausiano’, etc. etc. Yo nunca me pegué de esa manera con ningún autor en sí, o líder o gurú intelectual, aunque muchos me interesaban. Yo creo que siempre he leído lo que he leído con una visión crítica, he leído, he sacado, he absorbido, he usado en lo que escribo, en lo que hago, etc., material de muchas fuentes pero nunca he dicho ‘aquí estoy escribiendo como levisstrausiano’ o ‘aquí estoy escribiendo como marxista’. Algunos de mis principales argumentos teóricos y discusiones han sido con marxistas, deben pensar yo que soy un super reaccionario; por ejemplo sobre la cuestión étnica, el debate clase social-etnia es un debate que ha permeado buena parte de las ciencias sociales hasta hoy día y que surgió mucho cuando menos en mi época, en los 60 más o menos, aunque tiene antecedentes europeos desde el siglo XIX. Surge en los 60 y sobre todo respecto a América Latina, se discutía que si Mariátegui, que si los otros pensadores, que si el indigenismo de Alfonso Caso y Aguirre Beltrán era reaccionario... A mí nunca me interesaban esas discusiones sino me interesaba qué hay de interesante en Aguirre Beltrán, por ejemplo, que trabajé con él muchos años, lo estimé muchísimo en lo personal, leí todas sus obras y me sentí muy influido por su obra – aunque nunca fue mi maestro – porque era otro como Alfonso Villa Rojas que no le gustaba dar clases pero que enseñaba mucho en el trabajo de campo y en las conversaciones.

Pero también fui bastante crítico, recuerdo años después en algunas reuniones un poco sensitivas o sensibles donde él como que se molestó un poco porque yo me permití decirle ‘No estoy de acuerdo con el maestro Aguirre Beltrán, yo creo que la cosa va por aquí’. Pero él siempre fue muy respetuoso. Tiene un librito donde justamente analiza las posturas de aquellos antropólogos críticos que lo cuestionaron mucho en los años 70... me menciona ahí, menciona mi tesis de doctorado. Pero en algunas reuniones públicas, se veía que nos confrontábamos cara a cara aunque nunca tuve un enfrentamiento con Aguirre Beltrán ni era una cosa llevada al campo personal como hacen algunos otros cuando se meten en grandes discusiones de tipo ideológico o teórico que se vuelve una cosa de mutua descalificación, yo nunca me metí en eso.

Pero, bueno, de las corrientes, corrientes que influyeron, desde luego el marxismo, cualquiera de las interpretaciones si se quiere; el propio funcionalismo en antropología que siempre me parecía bastante sugestivo aunque no lo compartía totalmente y, en años más recientes, todo el debate y la teoría socio-económica

sobre desarrollo-subdesarrollo, por una parte, y sobre derechos humanos que proviene de otras fuentes intelectuales que yo fui explorando más adelante, a partir sobre todo de mi trabajo en la UNESCO a fines de los 70 y principios de los 80.

E: Precisamente quería preguntarle cómo aprecia ese tránsito por los énfasis de su obra porque ciertamente no son excluyentes...

RS: No, no son excluyentes, yo nunca los he considerado como excluyentes sino como complementarios y yo considero una continuidad como focos de atención distintos, pero una continuidad; yo nunca he roto con un esquema ideológico o con un esquema político, diciendo 'ya dejé de ser esto, ahora soy otra cosa', como varios de mis colegas que fueron en algún momento ardientes defensores de algo y dos años después se transformaron en acérrimos enemigos de ese mismo algo. Yo nunca me he sentido necesitado de hacer eso tal vez porque no me ha entrado la inquietud. Considero que todo lo que he hecho intelectual y profesionalmente, y mi pensamiento, pues está vinculado, no reniego de lo anterior, sino simplemente digo 'esto, a lo mejor, ya no me sirve, ahora prefiero desarrollarme por este otro lado'. Esto se vio claramente en el sentido de, por ejemplo, cómo he incorporado el discurso de los derechos humanos en lo que antes era un discurso de políticas públicas y cómo éstas se comienzan a desarrollar como foco de interés cuando antes era la visión macro de esto o de aquello.

Yo no considero que hay rompimientos epistemológicos sino una continuidad. En algún momento, por las circunstancias exógenas me meto en esto, en esto, o en aquello otro, quién sabe qué me va a deparar la próxima década. Mi esposa me dice 'oye, por qué no te metes a trabajar cuestiones del ambiente, eso es lo más importante en el mundo, ¿no ves cómo se está destruyendo la tierra?' Y yo digo, 'bueno, y qué podría yo aportar sobre el ambiente, no sé' [risas].

E: ¿Qué va marcando la pauta de los acentos? En un momento acentuar sociedades agrarias y el problema de clases dentro de las sociedades agrarias; acentuar el tema de los derechos humanos, particularmente de los derechos humanos de los pueblos indígenas, acentuar la cuestión étnica frente a los Estados Nacionales, acentuar la educación para la paz, ¿dónde está la clave de los acentos?

RS: Bueno, yo creo que son convicciones íntimas que uno tiene y discute consigo mismo constantemente, por un lado; pero que a lo mejor no son muy conscientes, siempre me he preguntado: ¿Qué es lo que 'me late'? ¿Qué es lo importante? ¿Por qué ahorita me interesa esto? Pero, por otra parte, también son convicciones

intelectuales, llegas a un momento dado en que un cierto esquema intelectual ya no te satisface porque no te permite ir más allá de lo que ya has estudiado y no se trata de repetir eternamente lo mismo; como algunos maestros que durante 50 años dan exactamente la misma cátedra y por eso son ‘grandes’ maestros, casi no la cambian, en fin.

A veces hay eso, pero también el reto de enfrentar la realidad con otros instrumentos y el reto de explorar nuevas fronteras de lo que se da en ese mundo complejo en el que vivimos y cómo integrar ese conocimiento, es una exploración permanente, es un buscar en la literatura, en el diálogo, en el conocimiento de otros, en el estudio y la vivencia de la realidad con otras gentes y en otras partes del mundo, yo siento eso como un proceso natural de adaptación y de crecimiento; buscar aprender siempre, aprender cosas nuevas, así lo he visto y lo sigo viendo, incluso a mi edad, jamás podría yo decir ‘creo que ya lo sé todo, ahora aquí me quedo’. Nunca me ha sucedido, a lo mejor me va a suceder en algún momento, pero no me ha sucedido. Entonces eso me ha llevado por las clases sociales en las sociedades agrarias, los conflictos étnicos, las culturas populares, la educación para la paz y los derechos humanos, a los mismos derechos humanos, etc.

E: Hace un instante mencionó que no hay rompimiento epistemológico en su obra. ¿Cuál sería la unidad de sentido, la unidad categorial en todo ese conjunto?

RS: No, no hay una, ni me lo preguntes, tendría que inventar algo ahorita. No, no concibo eso.

E: O sea, un hilo conductor...

RS: Sí, hay un hilo conductor, claro, hay un hilo conductor que es un compromiso ético con... pues con la especie humana! con el ser humano desde distintos ángulos; el compromiso intelectual, el compromiso también práctico – de la praxis – digo, por qué me he metido a tantas ONG’s, por qué me pongo a organizar Academia Mexicana de Derechos Humanos, o decir ‘hay que hacer esto en Culturas Populares’ en fin, porque estoy convencido de que hay que hacerlo. Por eso, yo sé que se me reconoce como lo que llaman algunas partes, sobre todo en Estados Unidos, como un intelectual público, me lo volvieron a decir la semana pasada en Washington que fui a dar una conferencia en la Universidad de Maryland y me dijo una profesora que me invitó: ‘Es un placer escucharte, Rodolfo, porque no sólo hablas de la cosa académica como siempre escuchamos sino que estás comprometido con lo que estás haciendo y eso aquí no se oye mucho en esta universidad, por eso la gente estaba tan interesada en lo que decías’.

E:... un concepto que destaca mucho la tradición norteamericana, el intelectual público...

RS: En parte sí, pero que muy pocas gentes hacen en Estados Unidos, yo creo que lo hacemos más en América Latina. Todos queremos influir, unos hacer la revolución, otros llegar al poder, otros cambiar el sistema, en fin, pues estamos metidos en eso, no sólo es leer libros y escribir artículos, hay una mezcla de cosas, ahora cuál es exactamente la mezcla no sé, tú lo vas a poder intuir mejor que yo, porque yo estoy demasiado metido pero no tan ensimismado como para decir 'ahora quién soy' 'ahora qué hago', no, hago lo que se me ocurre y vamos haciéndolo, bien o mal.

Como lo he dicho tantas veces, cómo surgió esto de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, pues de una conversación en un avión!... ahora me entrevistaron también en Estados Unidos, la semana pasada una profesora de historia que está haciendo una investigación precisamente sobre corrientes intelectuales en las ciencias sociales en América Latina y, claro, ahí figuro yo, me tiene ubicado, clasificado, 'con las agujitas puestas', ella me hizo las preguntas específicas: ¿Cómo surgió esto de la Academia Mexicana de Derechos Humanos? Pues no es que me haya pasado cinco años incubando el pensamiento, no! Simplemente como dicen en inglés '*on the spur of the moment*' [risas] pero respondiendo a una convicción profunda, ¿por qué me quiero dedicar diez años a crear una Institución, no gubernamental, una asociación civil, etc.? Porque considero que es importante. No importante para mí, importante para el país. Puedes decir 'pues eso es muy pretencioso, cómo tú académico de este cubículo miserable de El Colegio de México piensas influir en el país'... pues cada quien influye a su manera desde donde puede; esta es mi trinchera, pues desde aquí vamos a ver qué podemos hacer.

E: Entonces más que una unidad categorial o temática es una unidad de sentido... que se aprecia en el conjunto de énfasis y preocupaciones...

RS: Pues yo creo. Yo creo que sí... Pero déjame pensarlo, a lo mejor la próxima vez te daré otra respuesta...

E: Entonces retomaremos la pregunta [risas].

Y a propósito de influencias específicamente en el tema de mi investigación que es el asunto de la Educación en Derechos Humanos, quisiera preguntarle –como ya me dijo en alguna ocasión – sobre algunos encuentros con Paulo Freire. ¿Cree que es una influencia en sus elaboraciones educativas, en su pensamiento

educativo como tal: el proyecto de la educación popular y de los grupos de base que formuló Paulo Freire?

RS: Sí, sí, yo me identifiqué mucho con Paulo desde el primer momento que lo leí, influyó en mí, utilicé algunos de sus conceptos en declaraciones y cosas mías. Y cuando tuve la oportunidad de ser vecino de él en Ginebra pues me dio un gran gusto, ya lo había conocido por referencias. Entonces nos hicimos amigos durante un año más o menos, nos visitábamos, vivíamos en el mismo edificio: él tenía un apartamento y nosotros otro. Eran conversaciones sabrosísimas.

E: ¿En qué coincidían básicamente?

RS: Bueno, en una visión de que vivimos en un mundo injusto, en un mundo que... requiere que la gente se haga consciente de una estructura del poder y de una estructura económica que produce y perpetúa desigualdades e injusticias y que la gente tiene que saber cómo responder a eso, cómo organizarse, cómo concientizarse...el concepto es de Paulo Freire, obviamente. Cosa que sin haberlo formulado así yo estaba tratando de hacer en México igual, entonces cuando Paulo con esa experiencia que había traído desde el Brasil, estaba trabajando para el Consejo Ecuménico de Iglesias, había ido a África, o en ese periodo iba a África a asesorar a los gobiernos y todo eso, yo dije 'Sí, por ahí va la cosa', aunque yo personalmente no estaba metido en el campo propiamente de la educación popular... me gustaba, me sigue gustando, lo sigo considerando como importante – como pudiste haber escuchado hace un momento en la Pedagógica donde más o menos mis comentarios iban en ese sentido, aunque sin mencionar el concepto de educación popular como tal – pero yo vi que tenía mucho en común con lo que estaba haciendo Paulo Freire. Y aquí en México en años posteriores tuve alguna relación con los equipos de gente que seguían las enseñanzas de Paulo Freire en otros ambientes y que me buscaban incluso, a ver qué les parecía esto o lo otro, particularmente con respecto a pueblos indígenas porque, si mal no recuerdo, desde el principio este concepto de la educación popular tardó un poco en acercarse a los pueblos indígenas porque era más bien de los ambientes urbanos, periféricos, entonces la cuestión de la conciencia étnica no formaba parte pero comenzó a integrarse y ahora creo que ya está completamente integrada en la conceptualización de la educación popular.

E: ¿El vínculo con Freire se mantuvo después de Ginebra?

RS: No, ya no se mantuvo, infelizmente no se mantuvo. Cada cual regresó a su mundo. Alguna vez en algún congreso estaba anunciado Paulo pero no llegó, ya

estaba enfermo. Fue en Colombia, precisamente, entonces ya no se pudo retomar la relación.

E: A propósito de los proyectos especiales que van nutriendo las propias opciones de la trayectoria intelectual, quisiera preguntarle en especial por su participación en la Universidad de las Naciones Unidas donde hay alguna línea –según entiendo – de Educación para la Paz...

RS: Sí.

E: ¿En qué consistió esa presencia suya, Doctor, ahí?

RS: Bueno... la UNU. La primera vez que tuve oportunidad de acercarme a la UNU fue por el... 75-76, creo. Fui a una reunión a Tokio, estaba muy de moda hablar de la necesidad de trabajar con redes en el Tercer Mundo, la relación sur-sur, y la Universidad de las Naciones Unidas era una oportunidad para fomentar ese tipo de relaciones. Me metí a una red de intelectuales de varias partes, de los países de Asia, de África, de América Latina bajo auspicios de la propia UNU y luego, por alguna circunstancia, fui durante algunos años miembro del Comité Asesor Intelectual de la UNU a nivel internacional, por mis relaciones con El Colegio de México que tenía conexiones con la UNU y luego también por la UNESCO: UNESCO y UNU estaban vinculados como parte del sistema de Naciones Unidas. Cuando fui subdirector de la UNESCO, me pidieron que representara yo la UNESCO ante el Consejo de la UNU, varias veces. Entonces me hice muy amigo de uno de los vicerrectores de la UNU con el que todavía mantengo amistad ahora 30 años después, que es un profesor de ciencia política, japonés, que estamos juntos en una organización contra la discriminación a nivel internacional.

E: ¿Ahí mismo? ¿Asociada a la misma UNU?

RS: No, ya no asociada a la UNU sino una ONG internacional que se formó posteriormente pero cuyo origen estuvo en esas relaciones a través de la UNU. Y a través de la UNU también, de alguna manera, me tocó vincularme a otro intento universitario internacional que se llama “Universidad para la Paz”, que está en Costa Rica y que la fundó el expresidente, fallecido recientemente, Rodrigo Carazo, que me invitó a asociarme de alguna manera a la Universidad de la Paz y durante algunos años fui miembro del Consejo de la Universidad para la Paz.

E: Eso sí haciendo parte del sistema de la UNU...

RS: También hacía parte porque hubo una resolución de la Asamblea General que la creó: Universidad para la Paz por una parte; Universidad de las Naciones

Unidas con sede en Tokio, por la otra. Yo he tenido relaciones con ambas pero no una relación muy profunda.

E: ¿Fundamentalmente en la Universidad para la Paz cuál fue el centro de su contribución?

RS: Yo formaba parte de un consejo académico general. Entonces supervisábamos los programas académicos de la Universidad para la Paz, maestrías y diplomados en –precisamente- “educación para la paz” que vinculábamos ahí con la idea de la “cultura de la paz” que había promovido en su época el director adjunto de la UNESCO, español, Federico Mayor, que también fue ministro de educación de su país y que fue director adjunto de la UNESCO cuando yo fui subdirector general; con Mayor también mantengo vínculos de amistad desde entonces, desde hace 30 años, nos vemos de vez en cuando y él me ha invitado una y otra vez a formar parte de algún comité de la UNESCO o de algún comité de él, que ahora está dirigiendo una fundación en España sobre “cultura de la paz” y he asistido a algunas reuniones internacionales sobre ese concepto. Generalmente yo lo enfoco desde la perspectiva de que en el mundo hay mucho conflicto por cuestiones identitarias, minorías, pueblos indígenas, conflictos étnicos, etc. y que parte de una Educación para la Paz tiene que ser entender la multiculturalidad de esa diversidad y crear una conciencia de respeto y entendimiento de las diferencias culturales y claro que ahí se introduce el concepto de Derechos Humanos tal como se maneja a nivel internacional (...) y la UNESCO ha avanzado en ese sentido. Yo recuerdo cuando estaba en la UNESCO hace treinta y tantos años quise promover un proyecto sobre el concepto de etnocidio y etnodesarrollo que manejábamos los científicos sociales latinoamericanos, con algunos franceses en aquel entonces, y el director general se puso furibundo dijo: “¡Qué es eso de etnocidio!” “¡No podemos decir que hay un etnocidio!”.

E: Fue la Declaración de san José...

RS: Sí, la Declaración de san José. Yo promoví esa reunión siendo subdirector de la UNESCO pero no participé porque el director general no me dejó ir [risa]... desde París. Así fue. Había oposición. Yo hablé de la importancia de promover las lenguas vernáculas y el director que era africano, M’Bow se llamaba, venía de ese conjunto africano donde lo importante era la unidad nacional, imponer estrictamente... todos eran francófonos, ¡pero por razones políticas! África no se hubiera podido mantener si de repente tú abres las lenguas vernáculas como lenguas oficiales, ¡se caen los sistemas educativos! Yo nunca propuse eso, pero dije: ‘Está bien, dentro de la francofonía y de una educación nacional, hay que



meter algo respecto a las lenguas vernáculas'. – 'No! tienen que aprender francés todos si no, no se van a modernizar'. Como aquí el castellano, la castellanización como la ciudadanía: no eres buen ciudadano si no estás castellanizado. Entonces las lenguas indígenas qué onda, ¿dónde se quedan? Es que esos debates llevan años y siguen, siguen hasta la actualidad.

E: Para ir concluyendo, Doctor, una última pregunta relacionada con los escenarios de participación del intelectual público, sobre todo de cara al *stablishment* de los escenarios de gobierno: ¿Estar en el gobierno o estar en el movimiento social? Ese sería el dilema. Cómo lo aprecia en su propia historia de vida cuando hay una presencia importante en Culturas Populares, que es un escenario que se ejecuta desde el hacer gubernamental, pero después se aprecia un deslinde del escenario oficial y hay más presencia en los movimientos sociales y ya no tanto en lo gubernamental. ¿Cómo aprecia, Doctor, esa relación en su propia trayectoria?

RS: Es, nuevamente, parte de mi propio sincretismo. Mira, hay cuatro o cinco áreas: Gobierno, organismos internacionales, academia y movimientos civiles, en los que yo he trabajado conscientemente. En esas cuatro áreas. No las considero, en principio, incompatibles. Pero en la práctica, bueno, sí lo pueden llegar a ser porque además uno no es ubicuo y uno tiene que concentrarse para hacer bien su trabajo en una cosa o en otra, tarde o temprano y a lo largo de la época, de la vida uno tiene que tomar posiciones. Entonces varias veces yo vi y acepté la oportunidad de trabajar en el sector público: en el INI, básicamente, y en Culturas Populares, en la Secretaría de Educación Pública. Pero, realmente... salí un poco decepcionado, con todo y la intención de poder hacer un proyecto, de hacer algo, pero algo que está referido a lo que haces fuera de la institución pública, es decir, algo vinculado con la población, con los seres humanos, con el sector civil. Digo, si yo estoy haciendo Culturas Populares no es porque me interesa un trabajo burocrático que paga un sueldo en una oficina sino porque me interesa obtener resultados en la población o con la población en la que se trabaja. Lo mismo cuando estaba yo en el Papaloapan, o haces algo para el bien de la gente o para qué lo haces. Y eso me ha sucedido varias veces, entonces más bien opté por no hacer carrera en el sector público porque no veía que pudiera lograr algo realmente útil...

Segundo, organismos internacionales. Es lo mismo. Pero estás a otro nivel, haciendo cosas distintas, trabajé en la OIT, varios años. Renuncié. Hubiera podido hacer el resto de mi carrera profesional en la OIT pero renuncié porque ya no me satisfizo. Años después lo mismo en la UNESCO: subdirector general de la UNESCO. Plaza permanente, los mejores beneficios, jubilación, vacaciones

pagadas, etc. etc., gran prestigio internacional, pero renuncié a los 3 años porque ya no aguantaba el ambiente burocrático internacional. Todavía me pregunto cuál es peor: el ambiente burocrático nacional o el ambiente burocrático internacional. Las mayores satisfacciones que he sacado de mi trabajo internacional ha sido lo no pagado, no como 'chamba'... que es lo que acabo de hacer los 8 años como Relator Especial de Naciones Unidas donde yo subsidié a las Naciones Unidas, te lo digo con toda razón, como me lo reclama mi mujer constantemente: 'tú le estás pagando a Naciones Unidas con tu trabajo, con los gastos, invitas a la gente a comer, en fin, todo eso, tú estás poniendo más de lo que te dan'. Le digo: "Sí". Y eso yo lo acepto, porque esto sí es importante en lo que estoy haciendo. Así lo considero. Puedo estar romantizando todo eso, a lo mejor no es cierto, a lo mejor es una caricatura que yo me hago me mí mismo, puede ser, pero lo más satisfactorio que yo he podido hacer en más de 30 años que tengo vinculado con algún organismo internacional u otro pues es lo que he hecho para el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en estos últimos años.

Y, luego, tercero, las ONG's. Le he dedicado bastante tiempo a las ONG's que tampoco es un trabajo profesional, nunca he recibido un sueldo por algún trabajo con las ONG's, pero sí les he dedicado mucho de mi tiempo, a una y a otra, etc. Desde luego, una parte importante que chupó mucha energía, mucha atención, mucho tiempo, mucha fuerza y tal vez hasta salud, fue la Academia Mexicana de Derechos Humanos, pero ha habido también otras.

Pero finalmente, lo que creo que es lo que me ha sostenido más, pues es el trabajo académico. Nunca lo he querido romper, nunca he dejado la academia más que por periodos interinarios, es decir, voy unos años a hacer esto pero regreso. Y felizmente he podido hacerlo, yo sé que muchas veces es difícil porque te dicen en la academia 'oye, pues si te vas ya no sé si puedas volver'. Aquí, cuando menos, en los años que llevo que son más de 40, vinculado a El Colegio, he recibido todas las atenciones, sobre todo del presidente con el que trabajé durante más de 20 años, que fue Víctor Urquidi, quien por primera vez me invitó en el 64 a estar en El Colegio. Desde ese entonces que me fui a tal lugar, fui a París y fui a Culturas Populares y regresé, luego fui a la UNESCO y regresé, siempre dijo: 'Rodolfo, vete donde quieras, cuando estés listo puedes regresar aquí' y eso pues me ha mantenido y sostenido aquí (...). Me mantuvo la continuidad. Ahora podría yo estar jubilado pero no me he querido jubilar porque qué voy a hacer jubilado, ya no tiene interés. Entonces, mientras no me caiga muerto aquí pues seguiré trabajando en El Colegio de México.

E: Bien, Doctor, finalmente algo que desee agregar a propósito de este tema de influencias y trayectoria intelectual y que no se haya mencionado, que crea que es importante destacar...

RS: [risa] Yo siempre he considerado que el intelectual... el famoso concepto de la 'torre de marfil' nunca me ha convencido. Que solo hacer investigación para satisfacer algún deseo o gusto personal, a mí no me ha satisfecho así. Yo siempre he considerado que como académico, como investigador, como profesor, pero sobre todo como ciudadano, como ciudadano, yo soy muy consciente del concepto de que como ciudadano eres algo más que tu profesión, eres algo más que el profesor tal o el funcionario tal. Tienes una responsabilidad con la sociedad que te creó. Y con la que estás vinculado de alguna manera, pero cada quien interpreta ese compromiso de distinto modo. Yo lo interpreto, como tú me has podido 'sacar' la información, ya te lo he explicado, por qué siento esa responsabilidad. Entonces siempre he dicho que si eres un académico pero no puedes hacer algo con la sociedad en la que vives o algo que se pueda traducir en ayudar a los seres humanos a mejorar su vida o contribuir a causas grandes como la paz, los derechos humanos, la resolución de conflictos (...) pues entonces para qué sirve tanta actividad académica. De eso siempre he estado convencido. Y siempre académicamente he querido vincular lo académico con el diálogo con la sociedad... En eso consiste tal vez lo que algunos llaman ser intelectual público.

E: Muy bien, Doctor, pues como siempre muy complacido por sus aportes. Muchas gracias.

RS: Gracias, Andrés, por tu paciencia. Realmente me has hecho decir cosas que no he pensado en mucho tiempo. Buena función de un biógrafo. Te lo agradezco mucho, porque me has ayudado a repensar yo mismo algunas cosas...

E: Espero poder tener otro encuentro que tal vez ya vaya siendo de los encuentros conclusivos, no porque se agote la riqueza y la profundidad del motivo de estudio sino porque hay que ir cerrando los procesos.

## ANEXO 1.9. GUIÓN ENTREVISTA BIOGRÁFICA SERIADA 5

DR. RODOLFO STAVENHAGEN

<b>Investigación:</b> Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen.	
<b>Entrevista Biográfica serie 5.</b> Tema: Constitución de trayectoria de vida en orden al objeto de estudio (alteridad en la Educación en Derechos Humanos). [Código EBS5-RS5]	
<b>Fecha de encuentro 5:</b> 3 de junio de 2010	<b>Investigador:</b> Andrés Argüello Parra. Posgrado en Pedagogía. UNAM

### Propósito

La entrevista biográfica que se ha realizado a través de series consecutivas ha perseguido el objeto de recoger algunas experiencias de vida constituyentes de la historia personal del profesor Rodolfo Stavenhagen como fuente primaria de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos.

La quinta y última serie de esta entrevista biográfica recupera elementos de los dos indicadores biográficos que se han seguido a lo largo de los encuentros precedentes, a saber, la constitución de la obra del autor desde un cierto marco de acontecimientos, influencias y situaciones de contexto; y, por otra parte, la experiencia vital de alteridad y de Educación en Derechos Humanos. Se espera que este ejercicio recapitulativo contribuya al cierre metodológico del proceso de recolección de información que se ha implementado mediante este dispositivo.

*Eje de indagación: Constitución de trayectoria de vida en orden al objeto de estudio (alteridad en la Educación en Derechos Humanos).*

### Guía de preguntas

Profesor Stavenhagen: El encuentro de hoy tiene un acento conclusivo, de recapitulación y síntesis. De este modo, recorreremos una vez más los elementos

centrales que atañen a la constitución de su trayectoria de vida en torno al problema ético del *otro* (alteridad) en la Educación en Derechos Humanos. Propongo desarrollar la entrevista a partir de los siguientes cuestionamientos.

**Cuestión 1.** En primer lugar, quisiera retomar un asunto que nos ha quedado mencionado desde la sesión anterior y que Usted ha sugerido que lo recupere en esta ocasión después de tener un tiempo para considerarlo mejor. Partiendo de que no hay rompimiento epistemológico en su obra, como usted mismo lo ha dicho, quisiera que comentara un poco más qué es lo que impide ese rompimiento como una articulación que no es sólo temática sino de sentido. ¿Podría mencionar algo más al respecto? [ha dicho “el compromiso ético” como hilo conductor, “respondiendo a una convicción profunda”]

**Cuestión 2.**

A partir de su experiencia como científico social consagrado, cuáles considera son los grandes desafíos, desde el punto de vista ético, de las ciencias sociales, y dentro de ellas de las ciencias de la educación, en la coyuntura histórica que viven nuestros pueblos latinoamericanos. ¿Qué le queda por hacer a la Educación y, en particular, a la Educación en Derechos Humanos? ¿Qué le diría a las nuevas generaciones de educadores preocupados por la justicia social de nuestros pueblos?

**Cuestión 3.** Dentro de su trayectoria de vida es admirable la dedicación al estudio y la transformación de las situaciones de vulnerabilidad inherentes a sectores socio-culturalmente marginados, en especial, los pueblos indígenas. Visto de manera panorámica, desde las prácticas de campo en la Cuenca del Papaloapan hasta su ejercicio como Relator Especial de las Naciones Unidas para los derechos de los pueblos indígenas, ¿qué le ha dejado el encuentro con los pueblos indígenas: con sus historias, con su patrimonio intangible y sus raíces ancestrales pero también con sus carencias y amenazas? ¿Cuál sería la herencia humana que le dejan los pueblos indígenas a su trayectoria de vida?

**Cuestión 4.** Tras la experiencia del exilio, quisiera pedirle alguna reflexión sobre cómo aprecia el proceso de construcción de su nueva pertenencia social, cultural, política e intelectual en México como nueva patria. ¿Por qué México como *nación multicultural* antes que, por citar un ejemplo, reconstruir los orígenes con los grupos asociados con la inmigración o con el Estado de Israel o con una producción intelectual que hiciera frente a las tendencias antisemitas?

**Cuestión 5.** Los autores como los artistas suelen tener una producción predilecta por los contenidos simbólicos y la atribución de ciertos sentidos que favorecen tal predilección. ¿Tiene alguna obra bibliográfica que le cause una significación especial? Y, de la misma manera, ¿podría destacar algún desempeño profesional que haya tenido un sentido destacado para su vida? ¿En qué fundamentaría esas predilecciones? ¿Dónde radican las principales satisfacciones de su obra y dónde los sentimientos de 'incompletud' o perfectibilidad?

En torno a su preocupación personal y profesional por la justicia, la lucha contra la desigualdad de los grupos socio-culturalmente vulnerables, y, en general, su particular sensibilidad por lo humano, ¿piensa que le ha faltado algún camino por recorrer?

**Cuestión 6.** A modo de recapitulación, ¿cómo aprecia el proceso de esta serie de entrevistas biográficas que hemos realizado en el transcurso de los últimos meses y cómo percibe su propia participación dentro de dicho proceso?

*Muchas gracias por sus invaluable contribuciones*

*Andrés Argüello Parra*

*Posgrado en Pedagogía - UNAM*

## ANEXO 1.10. ENTREVISTA BIOGRÁFICA 5: RODOLFO STAVENHAGEN

**Cubículo 4524 del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, 3 de junio de 2010**

Entrevistador (E): Ante todo, Doctor, muchas gracias por recibirme en este ciclo de encuentros que estamos teniendo para recorrer un poco esta trayectoria de vida principalmente en cuestiones de dedicación a población socio-culturalmente vulnerable y a la construcción de una propuesta de Educación en Derechos Humanos a partir de ahí.

Quisiera que comenzáramos retomando un aspecto que en nuestro último encuentro quedó planteado y que el Doctor mencionó tal vez la necesidad de un poco más de tiempo para considerarlo mejor. Y son los motivos por los cuales no hay “rompimiento epistemológico” en su obra... tal vez pudiera hacerme alguna anotación complementaria en torno a esta idea de una obra que si bien recorre diversos temas, guarda alguna unidad conceptual, ante todo como una preocupación de responder a una convicción de tipo ético. ¿Por qué no hay rompimiento epistemológico en su obra?

Rodolfo Stavenhagen (RS): [risa] bueno, yo contestaría con otra pregunta: ¿Por qué se supone que tendría que haber un rompimiento epistemológico a lo largo de los años?

E: Así como se dice de algunos autores... habría un “primer Stavenhagen” y un “segundo Stavenhagen”...

RS: Sí, sí, o un “anti-Stavenhagen”! Pues, no sé, no es que lo haya pensado muy a fondo, pero yo siempre he creído que hay una cierta constancia y continuidad en lo que estoy haciendo académicamente, en primer lugar, aún cuando reconozco que debido a la maduración que uno tiene como investigador, como profesional, como hombre de su tiempo –para usar un viejo concepto – y con los cambios que hay en la vida real, que uno observa para participar eventualmente en ella, pues tendría que haber también un cambio de perspectiva. Pero nunca me lo he propuesto, en primer lugar, porque nunca he sentido la necesidad. Porque, por una parte, creo que aún tomando ciertas posturas de tipo teórico, de tipo epistemológico, etc., nunca he sido un dogmático. Y soy consciente de eso; es decir, si en alguna vez decía yo con otros de mi época ‘hay que usar la teoría marxista porque explica esto, porque nos lleva a los cambios deseados etc., etc.’ tampoco nunca me he aferrado a algún dogma de tipo marxista o de otro tipo en sociología (~). Aunque me parece que cada una de estas corrientes de pensamiento aporta algo útil, algo interesante, algo novedoso, tiene su parte de

verdad aunque no siempre tiene uno que estar totalmente de acuerdo. Recuerdo discusiones conmigo mismo, en cosas que he escrito etc. etc., pero también discusiones con colegas, compañeros, en seminarios, en tertulias, en torno a una copa de vino, etc., donde yo no defendía necesariamente un punto de vista rígido, porque creo que nunca lo tuve o lo apropié, como otros colegas tal vez lo hayan hecho porque luego encuentran una seguridad en un esquema tomado de la lectura de tal o cual autor, mientras yo siento que todo lo que he absorbido a lo largo de mi vida como intelectual lo proceso internamente y lo utilizo para llegar a algunas conclusiones que puedan ser satisfactorias. Esto es un punto de vista; es decir, nunca he tenido ese problema interno 'cómo cuadrar esta realidad con el dogma que defiendo'. Para nada. Nunca ha sido un tema que yo enfrento, sino digo, 'bueno, para esta realidad lo que me interesa es tratar de entenderla y para eso echo mano de instrumentos teóricos, instrumentos epistemológicos, instrumentos técnicos, intelectuales, etc., que me pueden llevar adelante fundamentalmente en mi tarea como investigador.

Es decir, yo siempre he pensado que mi vocación primera es ser un investigador, tratar de entender, ser un estudioso de la realidad y conocer la realidad. Entonces prefiero esta misión que la del activista, ya sea al servicio de un gobierno, ya sea en una postura política, ya sea metiéndome a la defensa activa, jurídica, legal, política o ideológica de tal o cual causa... yo siempre siento, primero, hay que entender realmente lo que pasa y sobre todo, entender los puntos de vista contrarios. Pero, aquí viene un 'pero' importante que sí puede crear en algún momento una cierta ambigüedad o una cierta contradicción o inseguridad, también me considero y siempre me he considerado como un intelectual comprometido. Comprometido con una realidad, con una idea de cambio, una realidad que, por algún motivo, la juzgo insatisfactoria. Y ahí entran los valores éticos. Es decir, yo estudio a los pueblos, como hoy se llaman a veces 'vulnerables': campesinos, migrantes, indígenas, minorías étnicas, perseguidos, etc., no sólo como un objeto de investigación sino para conocer y poder ayudar a cambiar una situación. Entonces, desde el principio, la búsqueda del desarrollo de la vida profesional ha reflejado este desafío de poder ayudar... a cambiar el mundo. Digo, sobre eso puedes preguntar muchas cosas, por ejemplo, por qué cree uno necesario cambiar el mundo... Podría decir 'yo estoy muy satisfecho con el mundo, qué curioso, vamos a estudiar sus anomalías o vamos a estudiar sus particularidades'. No, pero sí hay un compromiso, de eso hablamos hace mucho tiempo también, de identificación con la necesidad de hacer algo importante, de luchar cada quien a su manera, desde su lugar y su trinchera, de luchar contra la injusticia y por el bienestar, la igualdad, el desarrollo, la dignidad humana. Tal vez el concepto dignidad engloba todo eso.



Entonces eso me llevó desde joven, pues, a involucrarme en algunas cosas como cuando fui estudiante en Chicago, luego vine aquí de regreso a México y busqué la oportunidad de trabajar con, para y no sólo sobre los pueblos indígenas a partir de una postura de acción... con el gobierno, que luego me decepcionó por razones conocidas: la corrupción, la burocracia, etc. etc. Y entonces me llevó hacia otros campos, la acción internacional, por una parte: las ONG's, derechos humanos, defensa de los pueblos indígenas, etc. etc.; por otra parte, involucramiento en causas jurídicas. Te lo dije en la última entrevista que tuvimos, tuve que hacer en unos cuantos días unos peritajes para dos casos en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Habían pedido que yo lo hiciera, eran casos de defensa de los pueblos indígenas ante el Estado correspondiente: México en un caso, Paraguay en otro. Trabajé en los peritajes, se los mandé a la Corte Interamericana de Derechos Humanos como parte del expediente jurídico y sentí una responsabilidad! Si me lo piden, no puedo dejar de hacerlo. Si me lo piden a mí es porque creen que yo puedo aportar algo que pueda servir en este caso. Me invitó, desde luego, no la parte del Estado sino la parte que defiende a los pueblos indígenas ante la supuesta injusticia ejercida por las autoridades gubernamentales en su caso.

Entonces ese tipo de cosas las hago mucho porque me siento comprometido. Así que acepto invitaciones como las dos del año pasado, una para ir al Perú a hacer una investigación sobre la masacre de indígenas que sucedió en el mes de junio, en la zona de Bagua, el caso Bagua que todavía está totalmente vivo porque no han terminado de investigar exactamente lo que pasó ni quiénes son los responsables, ni han cambiado los hechos que realmente condujeron a ese levantamiento indígena, que condujo a su vez (a esa situación~). Entonces dediqué buena parte de mi tiempo, primero en la visita, luego en redactar colectivamente el informe, luego presentarlo a las autoridades y luego ir a una reunión con la Unión Europea en Bruselas para presentar los resultados. Todo eso que tú dices “bueno y qué tiene que ver con el trabajo intelectual”. Pues para mí no hay contradicción. Y lo mismo, el propio año pasado en otra misión también de derechos humanos, para investigar la situación de los beduinos, en el sur de Israel, los árabes, beduinos-palestinos, árabes que curiosamente son ciudadanos israelíes – bueno, no es tan curioso porque ahí viven desde hace mucho tiempo – y que están siendo presionados en su hábitat tradicional por las políticas de urbanización (económica~). Entonces esto está a un paso de Gaza donde otra vez hace tres días hubo una confrontación militar, cuando los militares de Israel prohíben a una caravana, bueno una flotilla humanitaria llegar a la costa de Gaza para llevar ayuda humanitaria a los de Gaza. Claro que ahí hay también cosas

políticas... de terrorismo, etc., etc., muy compleja, como sabemos, la situación en el Medio Oriente.

Pero ahí yo pensé “bueno, me invitan porque creen que puedo aportar algo y voy porque creo que puedo aportar algo” y además hay un interés y una curiosidad de académico: pasar una semana entre los beduinos, árabes-palestinos de Israel, bueno, pues no es una oportunidad que llega todos los días. Y entonces ahora ya me invitaron a escribir un capítulo en un libro que va a ser publicado por la Universidad de Harvard sobre los beduinos de Israel y quieren que yo escriba un capítulo desde la perspectiva de un antiguo relator de Naciones Unidas. Yo no soy especialista en los beduinos, he leído algunas cosas, pasé una semana ahí pero eso no me hace especialista, pero para esta función de hacer algo académico, a nivel internacional, que pueda ayudar en la lucha que hacen los beduinos por sus derechos y por su dignidad, pues es un compromiso que yo no puedo eludir. Entonces esa misma idea de compromiso ético, de responsabilidad o compromiso social del investigador me acompaña desde hace cincuenta años y no hay rompimiento epistemológico.

E: En ese mismo contexto quisiera pedirle un parecer nuevamente sobre este proceso interesante de construir estos espacios como intelectual público, pero también de construcción de una nueva pertenencia social, cultural, política con la realidad mexicana que en el marco de la experiencia del exilio se constituye como una posibilidad de encuentro con una nación pluricultural y diversa como México y no justamente el reencuentro con el grupo de inmigración de origen o con un ejercicio intelectual que discutiera el plano de las causas antisemitas y demás. ¿Cómo es este proceso?

RS: Bueno, sí, eso fue muy claro, porque qué pasa en la época de los 40 y los 50: se consolida aquí un pequeño grupito de refugiados, perseguidos del nazismo, judíos que llegan a México, para la gran mayoría un país totalmente desconocido, fuera de su horizonte incluso imaginario en aquellos años. Y llegan a México y lo primero que hacen, como todo grupo inmigrante en otras partes, buscan una cohesión interna de grupo. [E: con los pares...] con los pares, ¿no?, incluso los que tienen convicción religiosa tienen que recrear la comunidad religiosa. En mi caso, creo que te lo platicué, mi familia no tenía ni siquiera desde Alemania unos vínculos religiosos, pero sí hay el vínculo histórico-étnico compartido, que dices “bueno, soy parte de un grupo que ha sido estigmatizado por los otros”. Entonces internalizas el estigma del antisemitismo: Tú eres refugiado de la persecución nazi porque a ti te han identificado como judío, como a otros los identificaron como otras cosas. No solamente el hecho de que vienes de una comunidad como los griegos, los italianos, los chinos, que llegan a un país y buscan su barrio, buscan

su forma, el barrio chino o el barrio italiano, como en Estados Unidos por ejemplo. Y, bueno, se encuentran, se casan entre ellos y todo eso. Aquí, lo que creo que contribuyó en México a esa identidad fue la identificación como víctimas. Entonces yo crecí con esa idea, pero la identificación como víctimas también significa que estás en búsqueda de otra identidad, “ya lo de víctimas pasó”, no lo puedes cargar toda la vida, aunque hay gentes que lo cargan toda la vida. Y su identidad personal es “yo fui y sigo siendo víctima, y eso me caracteriza”. Conozco algunas gentes que han reaccionado así.

Pero para mí fue muy claro, de joven, yendo a la escuela pública aquí, luego a la secundaria, etc., que mi papel era aquí, eso ya lo hemos hablado. Entonces cómo asimilar, cómo formar parte de ese conjunto mexicano. Y creo que lo hice sin negar los orígenes. Y sí hubo de mi generación de gentes que se acercaron mucho a la comunidad judía, como otros se acercaron a la comunidad libanesa y otros a la comunidad española de los republicanos que llegaron aquí a formar sus conjuntos, esas comunidades étnicas que las hay en todas partes del mundo. Pero al mismo tiempo aquí se dio un parte aguas, algunos siguen manteniendo esa identidad judía muy fuerte que políticamente se transforma en algunos en un apoyo *a-crítico* de la política del Estado de Israel, por las razones psicológicas e históricas que conocemos, que son muy complejas, no son solo así ‘blanco y negro’, ‘buenos y malos’, es un proceso psicológico realmente complicado.

Yo opté por no ir en esa dirección sino tratar de integrarme a la sociedad mexicana. Y eso fue precisamente cuando habiendo terminado estudios de educación media pues busqué los estudios profesionales y al escoger la Escuela de Antropología realmente significa para mí, bueno, lo demás ya lo dejó atrás, es parte de mi historia y de mi identidad, que desde luego no descarto individualmente, pero mi persona social, profesional, intelectual, política, cultural, etc., tiene que ver con esta nueva identidad que es México, y así fue. Mis primeros años de estudio, mi participación en las actividades estudiantiles y universitarias, manifestaciones en las calles, protestas en el zócalo por la invasión norteamericana a Guatemala en el 54... toda una serie de cosas. Y luego, la participación en el indigenismo, los diferentes cargos en el gobierno pero también al mismo tiempo la crítica a eso mismo que es básicamente una crítica intelectual, no una crítica visceral, digamos, política, ideológica, sino una crítica intelectual que conlleva implicaciones políticas e ideológicas. Pero en el fondo es una crítica basada en valores éticos. Entonces yo me di cuenta, este indigenismo no está realmente conduciendo a lo que incluso se propone: mejorar la situación de los indígenas, tomarlos en cuenta, respetar la dignidad de los pueblos indígenas sino sirve para que los burócratas puedan lucrar con esa idea y se la apropian y se

transforma en un mecanismo de control más del Estado sobre la sociedad. Esto lo vimos (~) en los 50 e inmediatamente, eso es lo que realmente está pasando, en eso estamos trabajando... ¿realmente queremos trabajar en eso? Bueno, pues algunos ahí se quedaron, hicieron carrera y dijeron: “pues sí, voy a seguir haciendo lo que pueda dentro del sistema pero si no puedo, pues ya ni modo, no se puede hacer nada, yo sigo teniendo mi trabajo, me voy a jubilar, voy a servir al Estado”. Y otros dijimos: “Pues no, esto no es muy satisfactorio, hay que buscar otras maneras. Y entonces por ahí fuimos navegando. Yo nunca tuve así una visión a largo plazo; que yo te dijera, desde los 20 ó 30 años, 25 o algo así, “yo sé exactamente adonde llegar”. Fui según las oportunidades que se dieron: una vez para estudiar al extranjero, luego para ir a trabajar a tal país, luego para colaborar en tal otra cosa, pero siempre con esa visión de seguir consecuente conmigo mismo, entonces lo que menos me preocupaba era un rompimiento epistemológico [risa]. Eso es lo que menos, sino al contrario, constancia y continuidad.

Entonces ¿qué pasó en los años más recientes? Que regresando de un compromiso de tres años en la gran burocracia internacional de la UNESCO, que yo rompí porque así sentí que tenía que hacerlo porque ya no aguantaba ese ambiente, aunque podría haberme quedado el resto de mi vida hasta la jubilación en ese ambiente, rompí, llegué a México y una de las primeras cosas en las que por casualidad me sentí involucrado fue la formación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. Eso no lo había pensado en París, cuando vine dije “dónde voy a trabajar”. Felizmente pude regresar a El Colegio de México que había sido mi casa matriz, mi alma mater desde hace muchos años. Y a pesar de varios años de ausencia pues pude regresar profesionalmente aquí pero al mismo tiempo me lancé a formar la Academia Mexicana de Derechos Humanos que fue, otra vez, por el compromiso de que aquí hay algo que hacer en este país, es importante, nadie más lo está haciendo, no se está haciendo, vamos a hacerlo: ¡lo hicimos! Ahí está. No es que esté 20 años después muy contento de los resultados en cuanto a la estructuración institucional de los derechos humanos en el ámbito nacional, no estoy satisfecho. Ahorita me siento incluso un poco marginado con respecto a las instituciones, pero dice uno, yo cumplí en su momento con mi papel, hice lo que pensé que tenía que hacer, creo que fue útil, movilizó muchísima gente, ayudó a cambiar incluso el discurso político en este país, lo cual me parecía importante, pero ya los resultados dependen de otros muchos factores y actores que ahora están muy activos en todo esto. Por ejemplo, ya no colaboro con la Comisión Nacional de Derechos Humanos, me invitan a una cantidad de eventos formales del Congreso, del Senado, del gobierno, de los gobiernos de los Estados y de las ONG's “ahora que vamos a discutir un nuevo proyecto de ley”,

pues simplemente ya no me alcanza el tiempo para hacer eso, sí quiero seguir escribiendo o quiero seguir contribuyendo con ideas e intelectualmente, entonces uno tiene que tomar sus opciones, ¿no?

E: Podemos decir, entonces, que la cuestión judía es un referente originante...

RS: Sí, sí.

E: Pero que después no está de una manera explícita...

RS: No, para nada. Sí, porque si uno se pregunta “por qué te metiste”. Me lo han preguntado y creo que te lo he dicho en una de las primeras conversaciones que tuvimos, una vez un profesor amigo mío creo que es norteamericano. Estaba yo cenando en su casa, creo que en Nueva York y me dijo: “Oye, Rodolfo, y por qué te metiste en esas cosas”. Yo me quedé pensando, pero poco, en fracción de segundos y me salió esto, que creo que salió del interior: “Porque creo que estoy pagando una deuda”. Una deuda al país, una deuda a la sociedad mexicana, una deuda a la humanidad, no sólo por lo que yo haya sufrido en lo personal, como víctima – que no fue mucho comparado con otras muchas gentes, yo sé – pero sobre todo porque tuve la suerte de sobrevivir y de poder hacer otra vida, llegamos a tiempo con mi familia mientras otros no tuvieron esa suerte.

Y fue tal vez por una fracción de segundo. Porque así como te conté, cómo salimos por barco, que nos bombardeó la fuerza aérea alemana, pues nos pudieron haber hundido. Si la bomba hubiera caído más cerca, pues se acabó! La bomba cayó un poco más lejos, abrió un boquete pero el barco salió. O bien, si mi familia hubiera dicho “bueno, pues aquí no vamos a salir, a ver cómo nos sorteamos de este asunto”. Nadie podía prever en 1938-1939 el horror de una guerra mundial, no se podía pensar en eso. Pero llegó, sin embargo. De ahí que la decisión que tomaron mis padres pues pudo haber sido distinta y la suerte sería distinta, pero la tomaron y se logró salir del infierno que se estaba preparando en Europa y llegamos a México. Entonces yo siempre sentí una deuda por eso. Entonces eso me motivó, cómo pagar esa deuda.

Porque tampoco se trata de ir de rodillas a la virgen de Guadalupe a ofrecerle el milagro, yo sé hay gente que podría hacer eso pero no es parte de mi cerebro eso. Pero sí pagar un poco la deuda con el trabajo profesional y pienso que al escoger las ciencias sociales, al escoger la carrera universitaria, al comprometerme con una realidad social a través del estudio, la investigación, la enseñanza, y en la medida de lo posible con acciones prácticas como fundar una Academia Mexicana de Derechos Humanos o colaborar con instituciones defensoras de los derechos humanos como puede ser la Corte Interamericana de Derechos Humanos o

Naciones Unidas cuando me ofrecieron – porque realmente me lo ofrecieron – candidatearme para ser relator de Naciones Unidas, yo no pregunté “cuánto me van a pagar” porque yo sabía que no me iban a pagar absolutamente nada. Pero dije “ésta es la gran oportunidad de poder hacer algo a nivel internacional en la línea de lo que he venido trabajando”. Felizmente aquí en El Colegio me dijeron: “Haz lo que quieras, no vamos a interferir, no te vamos a decir que tienes que cumplir con ‘20 horas’ de clase a la semana”! Porque eso me hubiera limitado enormemente. Tengo colegas en Naciones Unidas que tuvieron que renunciar porque como alguien dijo “yo me tengo que ganar la vida, no puedo seguir aquí porque... soy abogado litigante en mi país y si no sigo litigando pues mi familia no come”. Felizmente ese no fue mi problema. Entonces pude alternar entre lo académico, el servicio público a nivel gobierno, a nivel de organismos internacionales, y el servicio social – para llamarlo de alguna manera – con el compromiso ético a través de una serie de actividades, que vinculo con el ejercicio de la profesión básicamente, porque creo que ahí hay una vinculación muy grande que hay que utilizar, no es algo distinto que estoy haciendo, pero sin necesariamente entregarme a una militancia, digamos, política. Muchas gentes me dicen “oye, entra al partido, vamos a hacer la campaña”. No, no. Yo voy a alguna reunión a ver qué puedo hacer, pero no me metas en estas cosas. En fin. Así que no creo que hay... la idea de rompimiento epistemológico no la he enfrentado *todavía*. No te niego que tal vez en los próximos años de repente me vaya a venir esta duda... [risa].

Pero sí, efectivamente, los orígenes, esta experiencia de mi tierna infancia pues sí ha sido fundamental para mis orientaciones a lo largo de la vida. Y te hablo desde los 78 años, así que es una vida con bastantes añitos encima...

E: Una experiencia capaz de sugerir ciertas opciones futuras...

RS: Claro.

E: Llama también mucho la atención en el ejercicio de las diferentes actividades, una admirable dedicación a los grupos particularmente amenazados por distintas razones y, dentro de ellos, los pueblos indígenas, desde los desempeños en la Cuenca del Papaloapan hasta la Relatoría General de la ONU. Yo quisiera preguntarle en esta entrevista conclusiva, ¿cuál es la herencia humana que le ha dejado el encuentro cara a cara con el patrimonio intangible, con las raíces ancestrales, con la riqueza cultural pero también con los anhelos de justicia de los pueblos indígenas que ha visto a lo largo del mundo? ¿Qué le han dejado a su perfil no sólo como investigador sino como ser humano?

RS: Pues muchas cosas, muchas cosas... Es un constante enriquecimiento de uno mismo, por una parte; por otra es una constante reafirmación de la solidaridad humana, independientemente de diferencias ideológicas, políticas, religiosas, raciales, culturales, geográficas, etc. etc., es la solidaridad humana. Que yo la siento reafirmada cada vez que tengo una reunión con grupos indígenas u otros grupos, que puedo hacerles preguntas... que me piden a mí. Una de las cosas más difíciles de enfrentar es cuando llegas a una comunidad perdida en la selva o en la montaña donde la gente tiene expectativas que tú no puedes cumplir. Y llegas, la gente comienza a llorar cuando te explica su situación o te mete un papelito “Profesor, por favor, ayúdeme a resolver esto”. En fin, eso sucede. Y es muy frustrante tener que decir: “Mira, yo no puedo ayudarte, yo te puedo escuchar, puedo transmitir el pensamiento, puedo hacerlo dentro de lo que es mi función, mi mandato, mis obligaciones: escribir un informe, dar una entrevista pública o lanzar un llamado, pero yo no te puedo resolver este problema médico, o este problema social, jurídico, este problema de tierras...”. En fin. Uno a veces dice “cómo me vine a meter aquí si no los puedo ayudar”. Pero lo que he descubierto es que para mucha gente, simplemente, el hecho de estar, el hecho de llegar, el hecho de dar la cara, el hecho de escuchar, escuchar y conversar, para mucha gente es ya una enorme ayuda, y dicen “yo he hablado con el Relator, él me escuchó. Somos gente a quien se escucha”. Muchas veces oí decir algo así: “Es que nadie ha venido a escucharnos, usted es el primero que viene de quién sabe dónde, dicen que viene usted de lejos, seguramente el hombre más ocupado del mundo y que tiene tiempo de sentarse aquí y escucharnos”.

Eso me pasó en una comunidad arahuaca de la sierra nevada de Santa Marta cuando había una reunión del grupo al aire libre ahí, debajo de los árboles, y hablaron sólo los hombres y las mujeres calladas. Entonces al final, ya habían pasado varias horas, les dije: “A mí me llama la atención que las mujeres no hayan hablado, me gustaría escuchar a las mujeres”. Entonces una de ellas, que era líder, dijo: “Pues qué bueno que lo dice porque sí queremos hablar con usted, y lo invitamos a que pase aquí a la casa porque no queremos que nuestros hombres estén presentes”. Entonces ya era el final de la tarde y de repente se reunieron 30 mujeres, me metieron a una casita donde ya casi no había luz porque se estaba bajando el sol. Y comenzaron a contarme cosas que no se atrevían a decir en presencia de los hombres. Y afuera estaban los hombres asomándose, caminando, tomando esa pasta, no sé que es, como un producto que sacan [E: como una planta...] como una planta que disuelven con algo y luego se la meten a la boca, no sé si sea droga o no, no pregunté. Todo el mundo lo hace ahí. Y luego reuní una cantidad de información de las denuncias, las quejas de las mujeres arahuacas. Ese tipo de encuentros los he tenido una y otra vez en muchas partes.

Entonces es una experiencia humana enriquecedora, muy enriquecedora. Pero no se queda ahí. Si fuera una cosa enriquecedora para mí pues sería una cosa de autosatisfacción o egoísta. Yo me enriquecí con ese conocimiento, gracias, ahora soy una persona más consciente... no, sino cómo puedo revertir eso para beneficio a la comunidad misma. Y claro, conociendo mis limitaciones, mucho se hace en este escritorio o lo hago en mi casa frente a la computadora. Porque ese es mi ámbito de acción, no lidero una campaña ante el ministro de justicia ni hago un paro de hambre frente al presidente municipal o al policía local porque hubo un desaparecido, no. Eso lo hacen muchos otros. Lo hacen bien o lo hacen mal, no sé, pero yo veo que eso no es el papel... no digo que eso sea mi destino, que por alguna razón yo debo hacer esto, no, es porque así entiendo mi trabajo. No es que tenga algún mandato del cielo o algo así para hacer las cosas de una manera o de otra, yo voy descubriendo de qué manera puedo ser más efectivo en alguna manera, y a veces hay resultados. Como relator pues me encontré con muchos resultados en casos muy concretos en que yo creo que pude haber influido de alguna manera para una solución, pero también hay muchos casos en que no influyes. Entonces acabas, no más, escribiendo un libro, o un capítulo o dando una conferencia, o llamando la atención al público, aquí hay esto o lo siguiente y esta es mi contribución.

Pero yo siento que eso ha tenido efectos multiplicadores muy amplios, cuando menos académicamente, porque en todas partes del mundo me encuentro gente... no lo digo por presumir porque no se trata de eso, pero encuentro gente ya de cierta edad, que me dice: "Profesor, no sabe cómo ha cambiado mi vida porque leí su artículo de hace treinta y tantos años"... ¡Pero me los encuentro! En el Himalaya o arriba de Machu Picchu o en algún aeropuerto he encontrado gente que se me acerca y dice "¿usted es el profesor Stavenhagen?" – "Sí" – "Yo le quiero decir que....". Entonces uno piensa que no está tan mal lo que se está haciendo, a lo mejor tiene algún impacto. Y hasta ahí va el compromiso. Claro que uno reniega y refriega muchas veces porque dices "qué puedo hacer"... qué puede uno hacer para cambiar esta situación: muy poco; individualmente, muy poco. Obviamente sabemos que los grandes cambios tienen que involucrar a mucha gente, son cambios sociales y en eso pues a lo mejor no... no tiene un papel. Tú has oído hablar o a lo mejor participas en el Foro Social Mundial que se reúne, ahora hubo una reunión hace poco en México, en el zócalo, el año pasado ya me habían invitado, fui; este año me volvieron a invitar pero no fui porque me cambiaron el horario, porque ya no pude venir, porque vivo en Cuernavaca y está lejos. Igual digo, "bueno me paso todo el día aquí en el foro y al final de cuentas qué va a pasar, pues no sé". Puede suceder algo o puede no suceder nada. Pero eso lo encuentras constantemente.... Y poco a poco pues uno tiene que también



seleccionar en dónde puedes ser útil y en dónde no. Ahora, por ejemplo, desde que dejé la Relatoría pues acepto muchas invitaciones para dar conferencias académicas y no sólo académicas: ONG's, en eventos organizados, sobre todo en México pero también en el extranjero. Y sobre todo en México porque durante estos años que estuve viajando en todo el mundo pues creo que he descuidado un poquito el 'frente nacional' [risa]. Entonces hay muchas demandas, todos los días me llegan dos o tres invitaciones pero también tengo que seleccionar. Me puedo ir a Monterrey un día, me voy a Guadalajara, me voy a Querétaro, me voy al sureste... bueno, pero entonces no hago más que subir y bajar de los aviones y prácticamente, pues ya... la salud y la edad uno la debe cuidar y además hay que ver si realmente es algo útil que puede tener resultados... en fin. Así que en esas andamos.

E: Sobre esa visión global de los pueblos originarios a lo largo del mundo, en medio de sus especificidades culturales considera que se puede hablar de algún aspecto común, de una demanda de justicia común desde los pueblos, desde Filipinas hasta Latinoamérica. ¿Es posible?

RS: Sí, absolutamente.

E: ¿Qué unifica esa realidad?

RS: Bueno, se trata sobre todo de una conciencia de tener una historia como pueblos que culturalmente se separa y se distingue de... digamos los grupos mayoritarios no indígenas de tal o cual país y sobre todo, de los grupos dominantes. Y es una historia también, pues de dominación, de explotación, de conquista, etc. y una de las cosas que más me han impresionado de mis conversaciones con los pueblos indígenas es su capacidad de aguante! Su capacidad de resistencia como pueblos, y de sobrevivencia como pueblos contra viento y marea. Esa es una cosa. "Queremos seguir siendo pueblos indígenas". Ahora, no todos; estoy hablando de los que yo he tratado, aunque conozco otros cuyos abuelos fueron pero ellos ya rompieron, ya se fueron a las ciudades, ya se integraron, en fin; digo, hay de todo como entre todos los grupos humanos. Pero entre los que siguen manteniendo las identidades hay una capacidad de resistencia y una voluntad de recuperación y de mantenimiento de la identidad, comenzando con el idioma, las tradiciones... Y en segundo lugar, lo que une a los pueblos indígenas es la relación con la tierra... la relación con la madre tierra, con la *pachamama*.

E: ¿Desde una perspectiva religiosa?

RS: Espiritual. Digamos que espiritual más que religiosa. A veces muy religiosa, a veces menos religiosa pero siempre muy espiritual. Relación que se traduce en un respeto y una conciencia ecológica. No en todas partes, pero sí en la gran mayoría. Entonces hay un diálogo incluso con la modernidad porque se dan cuenta de los peligros que el capitalismo desbordado, que la industrialización, que el mercado producen al medio ambiente en el que viven; respeto al medio ambiente pero respeto a su propia cultura a través de un tratamiento con el medio ambiente. Entonces una de las demandas que se repiten desde el Amazonas hasta el Ártico, hasta las selvas del Congo, o del sureste asiático o el desierto donde viven los aborígenes en Australia o los pastores en África oriental es siempre “nuestra tierra, nuestro territorio, nuestro ambiente”. Y las luchas llegan a ser a veces muy violentas porque los intereses externos que quieren apropiarse de ese ambiente y de esos recursos pues son muy fuertes y son los dominantes en el mundo y en los países. Esa es la gran lucha. Incluso yo creo que lo propiamente cultural está en segundo plano frente a la problemática de la tierra, pero eso es lo que tienen en común. Una de las cosas que yo he visto en estos años es cómo ha aumentado la intercomunicación entre los pueblos indígenas gracias a Naciones Unidas y a muchas ONG's que trabajan a nivel internacional y han facilitado que los de Filipinas se reúnan con los del Perú, que los esquimales del ártico se reúnan con los mapuches del sur de Chile... Todavía hace un par de décadas o tres décadas se ignoraban unos a otros totalmente y hoy, con las facilidades que tenemos por la tecnología, el internet, el mundo moderno, pues hay una creciente intercomunicación e incluso la formulación de agendas comunes, de luchas comunes, en fin...

E: En el plano propiamente del asunto educativo que ha sido el acento de nuestros encuentros además de las participaciones de su trayectoria de vida en las ciencias sociales, quisiera pedirle una palabra para las nuevas generaciones de investigadores en las ciencias sociales y, concretamente, de las ciencias de la educación en la coyuntura histórica que viven nuestros pueblos latinoamericanos. ¿Qué le diría a los educadores y concretamente a quienes están preocupados por una educación en los derechos humanos en la realidad de nuestro pueblo y ante las demandas de justicia de nuestras comunidades y de nuestros entornos? ¿Cuál es el papel y qué hay que hacer educativamente frente a las realidades que vivimos?

RS: Bueno, yo creo que hay diferentes perspectivas y diferentes etapas. Yo creo que una de las cosas fundamentales es el reconocer la diversidad cultural y de condiciones sociales, económicas, etc., del mundo, del cual son precisamente ejemplo emblemático los pueblos indígenas en todas partes del planeta. Pero no

basta con reconocer un mundo diverso; junto con el reconocimiento que sería el primer paso, hay que desarrollar una conciencia del respeto a la diversidad y considerar esta diversidad como un aspecto valorativo-positivo para el mundo en su conjunto y no como algo negativo que tiene que ser superado. Y por qué lo digo. Porque las políticas educativas del Estado Nacional desde el siglo XIX pasando por la mayor parte del siglo XX, en algunos casos, todavía entrando al siglo XXI, es que la diversidad cultural es un obstáculo para la integración nacional, para la soberanía territorial, para la modernización social, para el desarrollo económico, para el progreso – en general – como quiera que se entienda el progreso. Entonces todas las políticas educativas que los Estados y también las iglesias y ciertos actores privados, han querido imponer, ha sido precisamente una política de destrucción de las identidades culturales de los pueblos indígenas a través de una serie de políticas educativas, lingüísticas, didácticas, técnicas de enseñanza, etc. y muchas veces basados en creencias ideológicas: la idea de los civilizados versus los primitivos donde la tarea del hombre civilizado moderno es civilizar a sus pobres semejantes que se quedaron en la etapa de la prehistoria o de la edad de piedra, digo, son argumentos que antropólogos han usado hasta muy recientemente y que han permeado los sistemas educativos.

Entonces hoy tenemos profesores de banquillo que aprenden eso porque es un libro que escribió alguien hace 50 años y entró en la literatura didáctica, entonces hay una visión del Estado y todo eso... Esto está cambiando mucho porque ahora, de repente, comienza el reconocimiento de que estemos orgullosos de nuestra diversidad cultural, pero tú te das cuenta, por ejemplo, aquí en México ahora que estamos en 2010 en la celebración de los dos centenarios, qué tanta presencia tienen los pueblos indígenas en esa cosa: ¡cero! Cero o menos que cero. Digo, uno que otro le echa flores, pero la idea de que estos centenarios tienen algo que ver con los que durante la mayor parte de la historia han sido incluso la población mayoritaria de este país, no aparecen en el discurso oficial, no aparecen en el discurso de las élites culturales. Te podría contar cosas de reuniones pues soy miembro de la comisión asesora del centenario/bicentenario de CONACULTA. Las cosas que he escuchado ahí son para llorar! No tienen idea de su propio país.

E: Sigue primando la postura etnocrática...

RS: Pero totalmente. Totalmente. Entonces hay que cambiar los sistemas educativos a fondo, hay que cambiar los contenidos, hay que cambiar los métodos y hay que aprender de los propios pueblos indígenas con respecto al tipo de educación que más necesitan y que más les conviene. No impuesta ni por los mejores científicos del mundo, sino un diálogo constante, vuelvo a Paulo Freire

con los procesos de concientización. Eso es lo que hay que hacer. Ahora, hay mucha gente que está convencida de eso pero que no lo puede practicar, pero hay ejemplos donde sí se puede practicar pero no ha sido la tónica de la educación en el mundo. Tú lees, por ejemplo, los documentos de la UNESCO, tú lees los documentos incluso de Naciones Unidas, “Los objetivos del milenio”, no sé si has leído “Los objetivos del milenio”, una cumbre de jefes de Estado del año 2000 donde establecieron los objetivos del milenio desde las Naciones Unidas: La alfabetización total en 15 años, que ya no hayan analfabetos! Ninguna referencia a la diversidad cultural ni a la educación adecuada a las necesidades de los distintos pueblos y al respeto de los derechos humanos de aquellos que desean ser diferentes. En mi visita a Bagua del año pasado ahí estaba un discurso, un artículo que el presidente Alan García del Perú había publicado un par de semanas antes en un periódico de circulación nacional del Perú, diciendo que los indígenas eran unos salvajes que se oponían a la modernización del país y que eso no era posible que el Perú permitiera que un grupo de gentes se opusieran al desarrollo nacional. ¡Si todavía fuera el desarrollo nacional! Pero de lo que se trata es de la entrega de las tierras a las compañías multinacionales para fines de extracción petrolera y minera, la contaminación del agua y todo eso. Entonces si el propio presidente de un país no lo entiende... En contra de esa figura “Alan García” tienes la figura “Evo Morales” que habría que analizar, donde el discurso es totalmente otro pero donde se tiene que enfrentar con la realidad de que si quiere que el país se desarrolle pues ahí están las empresas españolas que no más están esperando para que les den otra vez la posibilidad de invertir porque, claro, un país como Bolivia no tiene ni los recursos propios ni técnicos, ni científicos para hacerlo por su cuenta. Entonces son las contradicciones de nuestro mundo.

Pero yo creo que ahí se abre un camino para una revisión de la educación, pero una revisión de la educación que tiene que ir acompañada con un re-pensar de la sociedad nacional, de re-pensar la visión de país. Ahora, cuando tú ves, el día de ayer salió en los periódicos la entrega de los huesos de unos señores de 1811 ó 12 que pelearon en alguna de las facciones... A eso nos dedicamos dos siglos después! Dónde hay una discusión real, de alto nivel, sobre la visión de país; un país que se está deshaciendo, donde manda en este momento el crimen organizado y el Estado no sabe ni qué hacer. Es algo horrible. Eso sí celebramos el bicentenario...

E: y el mundial...

RS: Y el mundial, claro [risas]. La mayor distracción del mundo, el mundial. No, no, a veces es para realmente llorar por impotencia... digo [~] por qué tanto conformismo ya [uno puede pensar] si el mundo se va a la *chingada* pues que se

vaya, tú no puedes hacer nada, dedícate a lo tuyo. Pues hasta me lo dicen en mi casa: “Por qué tienes que aceptar todas esas invitaciones”. Bueno, porque así soy [risa].

E: Esta revisión educativa implica ver la educación no sólo en el plano escolarizado, ciertamente...

RS: Por supuesto, ahí está el informe Delors de hace 15 años, que tú conoces.

E: Se trata de la educación como proceso social y la posibilidad que la educación tiene para enfrentarse a lo que usted ha llamado la “brecha de la implementación entre la legislación o la formulación teórica y la realidad”.

RS: Absolutamente. La Educación en Derechos Humanos no sólo es formal, lo sabemos. Es también a través de los medios; es informal a través de la acción práctica, de la comunidad, de las redes sociales, etc. etc. Yo le voy mucho ahorita a las redes sociales porque eso es algo muy nuevo en el mundo a través del famoso WiFi2, el sistema web 2 de la interacción: el twitter, el facebook. Fíjate que yo no me he suscrito ni a twitter ni a facebook porque yo sé que me va a absorber demasiado tiempo. Basta con que acepte yo ver los blogs de mis amigos o recibir correos electrónicos de alguien que quiere algo personal conmigo pero entrar a un facebook y pasarme 3 horas viendo lo que hacen todos mis amigos del mundo, no me interesa. Infelizmente no hay tiempo suficiente. Yo sé que mis hijos lo hacen pero dicen “papá, ni lo hagas porque es perder el tiempo”. Está bien, pero eso también es algo educativo.

Entonces hay las dos cosas: educación formal y educación informal. Pero también educación en el trabajo, educación fuera de las estructuras y luego cambiar las propias estructuras. Todavía estamos con un modelo decimonónico de estructuración de la educación: la educación pre-primaria, la primaria, la básica, media, superior, la universitaria, la técnica; cuando hoy en día se abren muchísimas alternativas, sobre todo para los pueblos indígenas se abren alternativas. Por qué tener que aceptar siempre cuántos indígenas logran terminar una carrera universitaria sin hablar, digamos, de un doctorado: pues uno de mil. Y entre no indígenas, pues uno de quinientos, etc. Y tenemos que vivir con eso o no. ¿Qué se tiene que hacer? Y no se ha pensado eso a fondo, es el caso de la educación indígena aquí en México. Desde hace más de 30 años, 40, se habla de educación indígena en el país, formalmente ha sido incorporada a la Secretaría de Educación Pública por los trabajos de los antropólogos, de los educadores, de los años 60, 70, con una visión a futuro, pero ahorita, 40 años después, los resultados son desastrosos. Bueno, entonces qué es lo que está pasando. Digo, no tengo la

solución ni conozco todos los detalles relacionados; al contrario, conozco gente muy comprometida que está metida todos los días luchando por lograr algo.

Pero dentro de un esquema educativo... Hoy salió en los periódicos el informe del relator de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, que está presentando esta semana el informe sobre su misión a México hace algunos meses, esta semana al Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Y está impugnando la educación en México! El encabezado hoy en el periódico Reforma es "La ONU pone *tache* a la Secretaría de Educación Pública". Claro, es una forma periodística de ver las cosas pero la visión crítica que hay está intacta, obviamente. Hay muchísimo que hacer en todos los niveles [interrupción externa] la televisión educativa, la capacitación en el trabajo, la formación extraescolar, el mejoramiento de los materiales didácticos, bueno, muchas cosas. Claro, tiene su costo. Uno de los problemas que todos los especialistas han identificado es que una de las causas por el bajo nivel de la educación indígena en México es el de los maestros. La baja capacidad, la baja preparación de los propios maestros, muchos de ellos indígenas, en la educación indígena, pero que no han recibido en el sistema educativo la capacitación previa necesaria o la preparación durante el trabajo mismo para mejorar la calidad educativa y no tienen el apoyo técnico, el apoyo de las propias estructuras o del sindicato incluso para hacer eso. Entonces es un problema, hay gente que lleva 30 ó 40 años en estas cosas y no saben ni cuándo salir porque no ven resultados. Claro, siempre se puede señalar alguno que otro caso individual: que en tal municipio, en tal lugar, realmente ha habido éxito; que en tal programa tienen 100% de eficiencia terminal y todos los que salieron de la primaria están ahorita en la secundaria y de los que están en la secundaria 70% se va a la universidad.... Bueno, pues un caso de 10.000! Pero eso tiene que ser.

Así que sí hay mucho que hacer en la educación. Ahora, yo hasta cierto punto lamento que no me haya dedicado más a la educación, pues me he metido más en educación universitaria y trabajo con la sociedad en general pero no técnicamente con la educación. Una de mis experiencias, muy valiosa, fue la participación en el Informe Delors, que después mucha gente como Juan Carlos Tedesco, no sé si lo ubicas, un educador muy connotado, me decía "Rodolfo por qué no te metes más en educación, necesitamos gente como tú". – Bueno, no se puede estar en todas partes. Por cierto, la semana entrante tengo que dar una conferencia en Toluca sobre educación y pluralidad, todavía ni siquiera la he comenzado. Pero voy a referirme a nuestra conversación.

E: ¿En este proceso de refundación de los sistemas educativos qué opinión le merece la propuesta de las universidades interculturales?

RS: Mira, en principio me parece excelente. He tenido algún poco contacto con algunas universidades, he asistido a uno de sus congresos que me invitaron hace unos meses, y creo que es una idea importante y que hay que fortalecer. Ahora, cómo fortalecerla no sé, porque los que están adentro me dicen que es un desastre. Que están llenando esas universidades con gente mal preparada, que no conoce, que no hay programas realmente bien hechos, que incluso no hay recursos, les regalan un edificio y luego no hay para lápices, en fin, ese tipo de cosas. Y eso es gravísimo porque al poco tiempo pues va a venir la recesión. Pero la demanda es muy grande. Cuando estuve en el Caribe dando una conferencia en Cancún, el año pasado, en algo que se llama la “Universidad del Caribe”, llegó el rector de la universidad intercultural de la península de Yucatán pidiéndome que fuera a visitarlo: “Tenemos 700 alumnos de los pueblos mayas que están ahí en el triffinio entre los tres Estados (Quintana Roo, Yucatán y Campeche), necesitamos apoyo y usted tiene que venir a darnos cursos y seminarios”. Le digo: “Pues a ver cuándo, porque realmente no sé”. Pero hay mucha demanda, mucha demanda, hay muchas posibilidades, hay buena voluntad pero no funcionan todavía las estructuras, se está – como todo – politizando muy rápidamente en función de pequeños intereses locales caciquiles, de un gobernador o su amigo, en fin, ese tipo de cosas. Pero de que hay necesidad en el país para una visión de este tipo, sí la hay. Incluso estoy pensando en formar una organización para dar apoyo a las universidades interculturales con expertos y amigos de diferentes partes del país que estén trabajando en ese tema, a ver como se le puede dar una visibilidad nacional, pues hablas con el 90% de las gentes del sistema educativo y no tienen la menor idea de qué es eso. Pero creo que es importante. Y comenzó porque en el sexenio pasado, Xochitl Gálvez, la presidenta de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, tomó la idea que había circulado en Naciones Unidas y en otras partes de que hay que hacer universidades interculturales y convenció al presidente Fox de que aprobara un reglamento, una ley que dijera “háganse las universidades interculturales”, sin planeación previa, sin nada, de repente salió el decreto y se hicieron 7, ya son 12, universidades interculturales. Ahí están, ahora hay que ponerlas a trabajar.

E: En la parte final de la entrevista, Doctor, quisiera que abordáramos algunas cuestiones más de la vida personal y familiar de Rodolfo Stavenhagen, en el plano que no toca directamente las cuestiones del trabajo profesional, propiamente dicho. Quisiera preguntarle, por ejemplo, sus gustos literarios, sus gustos musicales, el teatro, esos aspectos...

RS: [Risa] Infelizmente no se puede uno dedicar lo suficiente a estas cosas, pero desde luego es parte de la vida pasada y actual muy importante. Yo no me

considero un melómano, en términos de música, yo sé que hay mucha gente que no puede vivir sin el ipod y que aunque esté trabajando tiene prendida la televisión y el radio y todo eso, y puede seguir adelante. Yo no, yo rara vez me siento a escuchar a un concierto, infelizmente, porque los disfruto muchísimo. Y, sobre todo, mis gustos son por un lado la música clásica occidental pero por otro lado también la música folklórica del mundo, de todas partes, me gusta escuchar los discos Putumayos, entre otras cosas – tú los debes conocer – que se unen, hacen mezclas de música popular, tomadas de diferentes partes, pero no como estudioso ni nada de eso. Yo simplemente lo disfruto.

El teatro sí, cuando hay oportunidad, ahora hace dos semanas estuvimos en Londres y fuimos a un teatro que se llama, curiosamente basado en una novela para niños, que se llama “El caballo de guerra”, “War horse”, hicieron una obra de teatro muy bien hecha, con títeres y todo eso, con mucho éxito. Nos encantó ir a esa obra de teatro en un teatro en Londres. Luego quisimos ir a escuchar un concierto de uno de los cantantes muy de moda, Erik Clapton, porque mi hijo Gabriel que está estudiando ahí en Londres dijo “cuando vengan, vamos a ir a ese concierto”. Pero luego llegamos tarde, tuvimos que cambiar nuestro día de llegada a Londres y se nos fue el concierto. Ya no fuimos al concierto de Clapton. Claro que en casa pues escuchamos mucha música, en la noche... en el trabajo no. No combino música con concentración en la computadora. Pero ahí voy.

E: ¿Cómo aprecia, Doctor, su familia, el trabajo que usted hace?

RS: Eso tú se lo has preguntado [risas]. Yo creo que sí lo aprecian y lo entienden. Lo que hay es que desde luego, en ciertas épocas, demasiado tiempo dedicado al trabajo y demasiado poco a la familia. Digo, eso me ha pasado desde hace 50 años. Ya no es nada nuevo, cuando eran chiquitas mis dos hijas mayores y también cuando eran chiquitos mis dos hijos de la segunda camada, era lo mismo. “Me has dejado solo tanto tiempo mientras vas atendiendo tus compromisos”... Es un problema que uno trata de solventar de alguna manera. En este caso, con los viajes, desde ya algunos pocos años, mi esposa me puede acompañar, cosa que antes no era el caso porque estaban los niños chiquitos, estaban en la casa y requerían atención. Ahora como ya volaron y están estudiando fuera pues ya es más fácil compartir. La mayoría, si no es que todos los viajes al extranjero y otros que hago, tienen que ver con alguna actividad profesional mía, entonces aprovecho una invitación o una obligación de ir a tal o cual lugar para armar unos días de descanso, me acompaña mi esposa y podemos aprovechar eso juntos. Eso ha resultado muy satisfactorio para todos.



E: Algunos intelectuales, al igual que algunos artistas, tienen predilección por alguna de sus obras, porque hay alguna atribución de sentidos o constitución de significaciones que representa algo especial para su autor. ¿Tiene alguna obra predilecta?... Dentro de su múltiple producción...

RS: Bueno, yo creo que no me veo como un creador literario aunque me hubiera gustado. Si hubiera tenido tiempo y tal vez más vocación y disciplina pues me hubiera puesto a escribir alguna novela, eso me hubiera gustado hacerlo. Otros se dedican a cantar ópera o a ser campeones de ajedrez, algo así, pero a mí me hubiera gustado escribir cuentos... porque escribir me gusta mucho. Pero al final de cuentas casi todo se ha canalizado hacia esta parte que hemos venido discutiendo de la vida profesional. Y en términos de libros, libros publicados creo que... mi tesis de doctorado que se publicó bajo el nombre de "Las clases sociales en las sociedades agrarias", pues fue durante mucho tiempo una especie de... entrega de lo que en ese momento yo me había ocupado durante varios años y el libro tuvo cierto nivel de éxito, para ese tipo de libros. En México la edición 28 ó 27, en fin, de siglo XXI, durante años, creo que ahora ya está agotado pero hasta hace poco tiempo estaba en existencia, después de 40 años es bastante para un libro de ese tipo. Y bueno, traducciones a otras lenguas que también, pues son citadas o se consideran útiles. Entonces sí me encariñé un poco con ese libro durante algunos años.

Y... luego, unos años después, un libro de ensayos que publiqué aquí en la editorial "nuestro tiempo" que se llama... "subdesarrollo y sociología", creo... ya no me acuerdo, ese sí se agotó totalmente... "Subdesarrollo y sociología", una serie de ensayos que me permitió lanzar ideas más públicas y políticas, menos académicas y científicas, sobre la problemática nacional y creo que me permitió definir un poco lo que en años posteriores fui haciendo. Así que tengo algún cariño por ese libro porque ahí se publicaron "Las siete tesis equivocadas sobre América Latina", que fue también un éxito inesperado para mí, que escribí en un fin de semana cuando regresé de un viaje a América Latina y que fue así, una especie de manifiesto de mis posiciones político-ideológicas de la América Latina de los años 60, imagínate... De hace cuarenta y tantos años... siempre me han preguntado "¿y todavía estás de acuerdo con esas 7 tesis?" y les digo "sí, no más que ahorita ya son 70!" [risa]. Pero yo no renegaré de ninguna de estas 7 tesis cuarenta años después, volvemos a lo anterior que si hay un rompimiento... Por ejemplo, a Fernando Enrique Cardoso le preguntaron una vez que qué pensaba de su obra sobre el "capitalismo dependiente" o "subdesarrollo y dependencia en América Latina". Y dice, "no, no, no, eso es cuando yo fui sociólogo, ahora ya pienso diferente"; lo cual demostró durante su presidencia en el Brasil. Pero yo

nunca he roto con cosas [que he hecho], que diga “yo, esto ya no; lo abandoné”. No, lo escribí, ahorita escribiría tal vez otra cosa pero no niego nada de lo que hice hace 40 años. Así más o menos.

Y otra cosa que me gustó de alguna publicación mía fue un libro, no sé si lo conozcas, se llama “Testimonios”, publicado por la UNAM, grandote, porque reúne, no sé, 100 o no sé cuántos artículos que escribí a lo largo de varios años en el periódico Excelsior, sobre todo, pero luego cuando dieron un golpe de estado contra el periódico en la época de Echeverría nos salimos todos de Excelsior, los que escribíamos en la página editorial, entonces escribí un rato para el periódico *Uno más Uno*, algunas veces para la revista *Proceso* y finalmente terminé escribiendo en *La Jornada*, que fui uno de los fundadores del periódico de *La Jornada*. Y todo eso luego salió, la UNAM me lo publicó como una antología de artículos. Entonces también me gusta porque ahí sí, está en un libro todo lo que yo escribí y pensé durante varios años.

E: clasificado por temas, además...

RS: Pues sí, dividido en secciones.

E: Y de los desempeños, Doctor, ¿por cuál guarda una memoria especialmente grata y un cariño especial dentro de su trayectoria?

RS: ¿De trabajo?

E: Correcto.

RS: Bueno, primero El Colegio de México [risa]. Mis años aquí de profesor-investigador, la creación del Centro de Estudios Sociológicos en el año 73, que me marcó, marcó una buena parte de mi vida. Pero también la Relatoría con Naciones Unidas. Esa fue, para mí, ahora en los últimos años, en la década del 2000 (2002-2008), esa para mí fue importantísima, porque fue una especie de coronación, si se quiere, de haber podido hacer eso después de tantos años de ocuparme de cosas muy vinculadas. Por eso lo tomé con un gran entusiasmo y con un gran sentido de compromiso con los pueblos indígenas pero también con el sistema internacional de Naciones Unidas porque, con todo lo que se le puede criticar a la ONU, todavía creo que si hay una varita de salvación para el mundo hay que hacerlo a través de las organizaciones multilaterales. Y la ONU, con mucho que se le pueda criticar o descalificar ahorita, y con razón en algunas cosas, pues no hay de otra, tenemos que trabajar con ella y hay que hacerla funcionar. Entonces para mí fue un reto poder colaborar y darle un sentido y una orientación a esa Relatoría, que era la primera de su género, no existía antes, entonces yo inauguré

la relatoría sobre derechos indígenas en la ONU y le quise dar una cierta orientación, creo que se la di, en el marco del sistema internacional. Para mí fue realmente muy satisfactorio.

E: Sería como una síntesis del proceso llevado hasta ese momento...

RS: Así es, absolutamente.

E: Muy bien, Doctor. ¿Cree que le queda algún camino por recorrer?

RS: Pues sí, mientras el cuerpo dé [risas]. Hay muchas cosas que hacer, muchas, muchas cosas que hacer. A veces sí pienso que tal vez después de tanta academia y todo eso por qué no lanzarme a un proyecto de campo, donde pueda sentir que se puede ayudar a la gente localmente, ya sea un proyecto de desarrollo, un proyecto educativo, digo, hay muchas áreas donde se puede trabajar con la gente cotidianamente, conviviendo, en el medio urbano, por qué no, y oportunidades no me faltarían si lo buscara yo realmente para obtener recursos, financiamiento, alguna cosa... Pero no, no lo he hecho porque todavía creo que donde me siento tal vez más cómodo pues es en la vida académica, universitaria y donde creo que todavía puedo hacer algo, por ejemplo escribir. Ahorita falta el libro sobre toda mi experiencia de la relatoría... que tengo que escribir en los próximos... no sé, un año, dos años, no lo puedo dejar aparte. Así que, luego veremos.

E: Para concluir, Doctor, llegados a esta última entrevista, cómo percibe su participación en este ciclo de encuentros hablando de su propia vida, a lo largo de estos meses; quisiera preguntarle también cómo aprecia esta iniciativa de una investigación biográfica que alguien externo que se acerca a su obra y a su vida, que trata de organizar y formular a través de los testimonios y de los encuentros mismos que hemos tenido y de la obra en los aspectos particulares de interés educativo. ¿Cómo aprecia y percibe su participación en este proceso de investigación que hemos venido realizando en conjunto?

RS: Bueno, en primer lugar, déjame decirte, cuando te acercaste a mí con esa petición pues me sentí sorprendido. Dije, bueno, y esto a qué se debe y por qué y cómo. Cuando viniste la primera vez y me explicaste un poco el proyecto, pues me interesó mucho, te lo dije, me pareció realmente muy serio, me pareció una cosa innovadora y con mucho interés no porque se tratara de mí sino porque a través de este tipo de diálogo tú tenías un proyecto intelectual propio que querías desarrollar y llevar a cabo. Y la problemática que te planteaste pues coincide con la mía, así que me pareció realmente muy interesante. Y me dije, bueno, pues si una entrevista conmigo puede servir para desarrollar un pensamiento estructurado

sobre este tipo de cosas, pues es también una forma de colaboración, que me llamó la atención. Y, tercero, pues qué significa que se haga un ensayo biográfico sobre mi biografía intelectual, digamos, enfocando sobre valores éticos y el compromiso con la Educación en Derechos Humanos, pues, me sentí, si tu quieres, un poco... consentido, diciendo “oye, qué bueno, si mi trabajo realmente ha llamado la atención de Andrés Argüello de esta manera pues quiere decir que no ando tan mal [risa], no estoy tan desviado, o a lo mejor hay alguna enseñanza que pueda servir también para otras gentes que...” y luego, en un cuarto punto, yo mismo pensé que iba a aprender de esta experiencia, como ha sido el caso, porque me has retado a confrontarme con algunas preguntas y situaciones que yo he vivido y desarrollado a lo largo de mi actividad y que no necesariamente estoy analizando constantemente para mí mismo, cotidianamente, sino hago lo que hago porque tomé la decisión de escribir algo, dar una conferencia, aceptar un trabajo, decidir participar en alguna organización pero siempre dentro de un marco que creo que es consistente; pero al mismo tiempo todo este bagaje que se ha exhibido en esta serie de entrevistas pues es también muy útil para mí. Por eso te pedí desde la primera vez y tú muy atentamente me lo ofreciste, pues tener una copia de todo ese material... sería muy bueno.

Y yo quiero terminar, si esta es la forma de terminar una entrevista, agradeciéndote a ti ese esfuerzo, ese interés, esa dedicación y decirte que realmente me siento muy gratificado y aprecio la labor que estás haciendo, y me he divertido también [risa]. Y espero que no haya sido una tarea demasiado pesada para ti.

E: No, para nada, ha sido fascinante [...]. Quisiera pedirle, Doctor, si tuviera a bien aportar alguna suerte de material fotográfico, no tantas contemporáneas que Elia me dice que tiene un material suficiente, sino de algunos momentos destacados que pudieran enriquecer el producto final de esta biografía...

RS: Pues sí, voy a buscar.

E: Fotografías de Culturas Populares, del Papaloapan... de los distintos momentos, en cuanto más diversificado mejor.

RS: Muy bien.

E: Tal vez en nuestro próximo encuentro tenga a bien aportar estos materiales...

RS: Lo tomaré en cuenta.

E: Por favor. Lo último, Doctor, es preguntarle si tiene alguna objeción en que utilice estos materiales para efectos de actividad académica, como materiales de publicación, ensayos, lo que pueda ir surgiendo...

RS: Pues no, no tengo ningún objeto. No tengo ninguna objeción. Yo creo que para eso fue. Si quieres te lo doy por escrito. Por si lo necesitas, algunas editoriales demandan eso.

E: Podría ser conveniente, Doctor. Incluso para la misma UNAM.

RS: Pues si quieres hacer el formato, se lo dejas a Elia y yo lo firmo.

E: Ok. Doctor, muchas gracias. Eso sería todo, estoy muy complacido de haber hecho este trabajo de acercamiento en esta primera fase. Gracias por la disponibilidad.

RS: Gracias por tu tiempo, espero haya valido la pena para la tesis. Eso es lo más importante ahora para tu vida.

## ANEXO 1.11. CARACTERIZACIÓN TEMÁTICA Y CATEGORIAL DE LAS SERIES DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA CON RODOLFO STAVENHAGEN

### Entrevista 1. Octubre 29 de 2009.

#### Segmentos temáticos

1. Planteamiento de un trasfondo ético en la dedicación a cuestiones sociales asociado a la historia personal de vida como exiliado del Nazismo en México.

2. Descripción de la experiencia de ser “*refugiado judío del nazismo*” donde aparecen las siguientes características:

- Fue una situación de infancia que se conserva luego en la transmisión familiar.
- Movimiento por distintos países de Europa antecede a la salida hacia América: Italia, Suiza, Holanda...
- Salida *oportuna* en medio del caos y la zozobra (invasión de los alemanes a Holanda y bombardeo cercano): “si hubiese sido directo, no estoy para contarlo”.
- El exilio cambia la vida de la familia: “Eso fue una vuelta total a nuestra vida”. Referencia a las dos abuelas que mueren en los campos de concentración y al tío materno casado con holandesa quienes vivieron el drama de los campos, aunque logran sobrevivir.
- Referencia a la persecución racial por encima del criterio de nacionalidad. La condición judía es el motivo de la persecución.
- Se resalta la salida oportuna y la sobrevivencia al margen de cualquier conexión religiosa. La sobrevivencia se conecta con un sentido de “deuda ética”.
- México como un lugar de acogida y de desarrollo personal.
- Colega de negocios del padre arregla la estancia en México luego de un breve tránsito por Estados Unidos. No hay condición racial de afinidad, el colega no es judío pero conoce la familia del padre con anterioridad desde el mundo de los negocios.
- Poderse quedar en México se expresa como una “deuda” con el país. La elección profesional en la antropología aparece como respuesta a esa inquietud (deuda), no interesa una carrera solo para ganar dinero.
- Grupo de “exiliados raciales” y políticos en México son cercanos a la familia. Se crea un ambiente de discusiones políticas en casa, a pesar de que los padres no están ligados estrictamente al ámbito político. Interés por los problemas sociales se va impulsando desde este contexto.

3. Padre y madre con gran interés por el arte. Establecen contactos con el mundo artístico en México (Diego Rivera, Frida Kahlo, Siqueiros). Se menciona que este tipo de artista mexicano es activo políticamente y que, de alguna manera, ello hace parte del ambiente vivido en esa época.

4. Antropólogos amigos de sus padres lo llevan a visitar a los indios lacandones en medio de la selva en Chiapas. Esto representa un primer contacto con la realidad del país a la que había llegado 8 años antes. El encuentro con la realidad de los indígenas (incluyendo la condición de pobreza y carencias de toda índole) confirma su interés por estudiar cuestiones relacionadas con ellos a través de la antropología.

5. Referencia y descripción de la etapa como estudiante en la Universidad de Chicago:

- Consigue beca al terminar la “high school” en el Colegio Americano para viajar a Estados Unidos.
- Lo primero en lo que se involucra es en las luchas por los derechos civiles de los negros. Esta inquietud se impulsa desde el trayecto terrestre Ciudad de México-Chicago junto a un americano racista, quien fue ubicado de manera informal para abaratar gastos de viaje. Relato de la anécdota del viaje. Llama la atención el recorrido terrestre por Estados Unidos junto a las actitudes de rechazo hacia los negros por parte del acompañante.
- En una feria de bienvenida para estudiantes, conoce a un estudiante avanzado de antropología que tenía vínculos con México a través de “La casa de los amigos” de Los Cuáqueros. Esta persona le introduce en la Asociación Nacional de los Estados Unidos para la ayuda a la población negra. Recuerda que la discriminación estaba instalada en lugares públicos y sectores residenciales, y que el movimiento de la universidad buscó dar respaldo a casos de exclusión.
- Llega a Chicago interesado en el programa académico ofrecido por esa Universidad y por la posibilidad de establecer contacto con antropólogos que habían hecho trabajo de campo en México. Aún los antropólogos que acompañaron el viaje a la Lacandonia mencionaban al famoso profesor Robert Redfield.
- Obtiene primer grado universitario: “Bachelor in Liberal Arts”.

6. Considera que la experiencia personal biográfica está asociada a “sentimientos reprimidos” por lo que quizás no es un tema del que “hable mucho”. Pero ahí mismo se impulsa una manera de entender la vida como acción desde la antropología antes que desde la política. No hay interés en vincularse a partidos cuya militancia considera más propios de los nacionales que de una historia de exilio como la suya. El acceso a la política la comprende desde la cuestión social en sus distintos ámbitos: política social, estudios sociales, asociaciones civiles de ayuda, movimientos sociales de izquierda, derechos humanos, educación. Todo con una importante actividad internacional.

7. Referencia, por alusión de un tercero, a la *condición de “intelectual público”*, alguien que tiene vida pública como intelectual sin limitarse a la vida académica. Algunos elementos que se exponen en esta argumentación son:

- La vida académica y los compromisos internacionales aparecen junto al rol de columnista para periódicos y revistas.
- La vida académica se presenta asociada con las grandes injusticias que le rodean, del mundo injusto apreciado desde el genocidio y sus secuelas, los negros en Estados Unidos o los indígenas y los migrantes en México.
- Se reconoce en el ejercicio de una actividad académica que procura “influir en la opinión pública” y “ayudar a la gente”. Los desempeños emprendidos en el gobierno, en la UNESCO o en otras tareas en diversas organizaciones se comprenden desde este eje.
- Alusión a la participación en Brasil para la promoción de las ciencias sociales en países pobres. Esa experiencia le da una nueva visión de América Latina; es un descubrimiento.
- La vida académica se estructura en torno a una idea que le “carcome la conciencia”: luchar contra las injusticias y buscar modos de superar las desigualdades.
- Conexión entre ese modo de academia militante y su propia historia personal: “no lo hubiera hecho, creo, si no hubiera tenido la biografía que tuve”.

8. Ante la pregunta por experiencias escolares en México antes de salir a Chicago, menciona la estancia de unos meses en California dado el interés de los padres por establecerse en Estados Unidos. Nuevas dificultades, esta vez, para salir de territorio americano por la nueva posición de ese país en la Segunda Guerra



Mundial. Tras el retorno a una escuela en México, hay lugar a desagradables experiencias con los compañeros de clase quienes lo consideran “el alemán”, o sea, el “nuevo enemigo”.

9. Después del regreso al Colegio Americano, terminando la etapa de estudios básicos, advierte necesidades de identificación con México más que sentirse parte de una colonia de inmigrantes. Se plantea, entonces, la necesidad de un contacto real con el país. En este marco, la visita a los lacandones es “reveladora”. La elección profesional de la antropología determina las etapas posteriores de su vida.

10. Luego del par de años en Chicago, se incorpora a la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Aquí se destaca:

- Establecimiento de redes. La red académica de los trabajos de campo, las salidas al México rural e indígena.
- Énfasis en torno al México antiguo: arqueología, conquista, colonia, etc.
- Ampliación de las redes académicas por las distintas procedencias geográficas de los profesores no sólo de México sino trasterrados de Europa y de América Latina.
- Se tomaba parte en las cuestiones de la vida política no sólo del país sino de otras naciones. Es referido el caso de la protesta estudiantil contra el golpe de Estado en Guatemala en 1954. Contexto de efervescencia política en las escuelas que también se expresa como apoyo a las demandas estudiantiles internas.
- Formación del grupo Miguel Otón de Mendizábal y edición de una revista de antropología.
- Al año siguiente de estar en la Escuela, se integra al proyecto de la Cuenca del Papaloapan para tratar problemas sociales de la población indígena en torno a la construcción de la presa. Se evoca la experiencia en la Lacandonia. El trabajo de campo durante un año le acerca aún más a la problemática real del país. Un par de años después regresa en otras circunstancias, como encargado de uno de los pueblos donde estaba reubicada la población. Fue el administrador del pueblo por parte del gobierno, una experiencia muy interesante para él.
- Los dos años de trabajo de campo (Papaloapan) orientan posteriormente el trabajo emprendido.

- Con quienes se trabajó en campo desde la Escuela y los Institutos del gobierno, se conforma un grupo de posturas críticas ante el gobierno en materia de política indigenista. A pesar de la cercanía con los directores del Instituto Nacional Indigenista, plantea críticas a la postura oficial frente a los indígenas. La denominación de “Los magníficos” no la considera como un nombre oficial ni designa un movimiento plenamente estructurado.
- En su generación de la Escuela influyó de alguna manera el régimen del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Los primeros ensayos indigenistas darán una pauta a las discusiones posteriores en la materia.
- Alusión al planteamiento de “estado de la Revolución” de Gonzalo Aguirre Beltrán: el indigenismo es una política de la Revolución. Era una idea presente desde los maestros de la Escuela. Pero como generación crítica, desde el trabajo de campo, llegan a percibir que ello resultaba un asunto retórico, confrontado con una realidad de corrupción e incompetencia. Este hecho da pie para la unidad de intereses que se congregó en “Los magníficos”.

11. Ser parte de un grupo de inmigrantes refugiados no fue un vínculo sostenido. Es una referencia de orígenes. Nunca fue miembro de grupos vinculados con la inmigración o el judaísmo, pero cuenta con numerosos contactos en razón de sus relaciones con diversos países y el dominio de idiomas.

12. Alusión al primer cargo de profesor universitario, a la edad de 24 años, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La dedicación docente se ha mantenido por 60 años.

13. Retoma elementos sugeridos anteriormente: No pertenece a una familia religiosa, no hay interés religioso para preservar vínculos en ese sentido. Conexiones de origen con exiliados políticos en México que planeaban cómo afrontar la posguerra. La elección de los Stavenhagen fue quedarse asumiendo el país de recepción como *su* nuevo país. Esto se expresa como una *necesidad de integración a través de sus estudios, trabajos profesionales y vida familiar* para construirse como un nuevo mexicano.

14. Para el cierre, retoma el concepto de deuda, la sensación de orientar la vida como pagando una deuda erigida internamente. Especial motivación por el trabajo intelectual y la escritura. Reconoce su aporte en el debate público actual de los derechos humanos iniciado desde su fundación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. Considera haber contribuido a modificar la cultura política del

país. Aunque no estén cumplidos todos los propósitos en la materia, ello ha favorecido una creciente conciencia.

15. Considera su “vida llena de sorpresas”.

### **Claves de abstracción categorial:**

Constitución biográfica progresiva del intelectual público (*procesual account of life course events*). Acumulación y confluencia de acontecimientos precipitantes (*turning points*) que conducen la definición de políticas de vida y de acción. Se contienen aquí los procesos de identificación nacional o construcción de “nacionalidad equivalente” en torno a vida académica, vida profesional y vida familiar. La “deuda ética” conecta la historia personal con la trayectoria profesional como intelectual público.

### **Análisis Entrevista 2. Diciembre 3 de 2009.**

#### **Segmentos temáticos**

1. Planteamientos de tipo temático en torno a los derechos humanos y educación:

- Tema reciente en México. Formalización institucional o académica más reciente aún. Como Educación formal en tales áreas ha estado un poco al margen.
- Concibe la Educación en Derechos Humanos como un proceso de diálogo y concientización, según la denominación de Paulo Freire, que puede institucionalizarse o no.
- Su interés por los derechos humanos está directamente vinculado con el concepto de justicia social, no por factores explícitamente relacionados con la educación. Su trabajo se ejecuta desde las ciencias sociales como aparece ya en las primeras experiencias profesionales y académicas.
- Más formalmente, se dedica a los derechos humanos de modo consciente con la creación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos a principios de la década de los 80 tras pasar unos años en la UNESCO trabajando en el área de ciencias sociales, donde se incluía la división de Derechos Humanos. Aquí se ubica su propia concientización en la materia.
- Toma conciencia desde esa División que en México no había nada en materia de derechos humanos y educación en tal ámbito. Era parte de un discurso racional. A partir de la Academia, hoy el tema es parte de un

discurso público. Reconoce la influencia de esta creación en el discurso nacional mexicano. Ello sería una acción educativa de la sociedad en su conjunto. Así aporta a considerar la temática de los derechos humanos como una prioridad del país.

- Una de las primeras actividades que se pone en marcha desde la Academia, en cooperación con la UNAM y otros expertos, fue el primer curso interdisciplinario en materia de derechos humanos para personas que trabajaban en áreas relacionadas. Con ello buscaba la formación de un público concientizado en materia de derechos humanos.
- El tratamiento interdisciplinario de los derechos humanos en el programa de la Academia era considerarlos como una temática social, política y cultural, no sólo jurídica o textual, según era la tendencia al respecto.

2. Alusión al trabajo con la SEP en los 70, durante la época del presidente Echeverría, apoyando la confección de libros de texto en ciencias sociales para escuelas primarias y secundarias. El énfasis fue crear una visión de conjunto, multidisciplinaria e integral de las ciencias sociales más que abordarlas como materias separadas.

3. Su preocupación en materia de educación en derechos humanos, una vez se acerca formalmente al tema, es incidir en la práctica cotidiana de la población adulta, lo cual se relacionaría en términos pedagógicos con un sistema de educación de adultos, sin haber trabajado explícitamente con esa denominación. Así lo advierte desde su trabajo en la educación superior, en el apoyo a distintos programas en derechos humanos y la formación de nuevas generaciones de investigadores sociales.

4. Tras la interrogación sobre el proceso de FLACSO como parte de sus experiencias de educación en derechos humanos, refiere que comienza con su participación en el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales que tenía la UNESCO en Rio de Janeiro (Brasil). Descripción de la manera como llegó a ser Presidente del Consejo de FLACSO y la gestión de apertura (creación institucional) de la sede México en la difícil coyuntura de la dictadura chilena de 1973.

5. Recuento breve de las primeras vinculaciones labores después de su doctorado en París destacando los 45 años de permanencia en El Colegio de México, la creación del Centro de Estudios Sociológicos y su programa de doctorado. Aquí vuelve a plantearse una estructura de tipo interdisciplinario.

6. Su énfasis antes de incursionar formalmente en los derechos humanos es la idea de ciencia social comprometida, como ciencia social, al servicio de la gente y de las causas populares. De este modo se establece un puente entre ciencias sociales y sociedad rompiendo el esquema del observador externo rodeado de libros pero desvinculado de la realidad. Visto retrospectivamente este conjunto de asunciones haría parte de una Educación en Derechos Humanos.

7. Alusión al compromiso formal como educador. Maestro invitado en varias universidades extranjeras. La relación con educación básica aparece en el periodo de participación en los libros de texto. No obstante, prefiere el ámbito de trabajo académico con “gente de nivel” donde la enseñanza se hace a través de la investigación, discusión, análisis, lectura, escritura, etc. También ha tomado parte en comisiones de planeación de currículos y creación de nuevas instituciones.

8. Referencia a su vínculo en la Comisión independiente sobre educación en el siglo XXI conformada por la UNESCO (Informe Delors). El informe tuvo un impacto considerable en el ámbito de la educación. Su postura “educación para un mundo multicultural” recoge las relaciones entre ciencias sociales, derechos de las minorías y educación propiamente dicha. Otras referencias a las condiciones históricas y organizacionales que rodearon dicha participación. Opinión crítica de la UNESCO por su papel actual en materia de educación, ciencia y comunicaciones.

9. El trabajo en los derechos humanos tiene un nexo ético (convicción por la justicia), un nexo profesional (ejercicio de las ciencias sociales) y una concepción de la política. En el plano educativo destaca participaciones extra-curriculares en un sentido amplio de educación. Educación como concientización. Aquí aparece la idea de intelectual público, del científico social comprometido con su mundo, su tiempo y su realidad.

10. En el trascurso del ejercicio profesional ha reconocido las oportunidades. Las participaciones no obedecen a un plan escrupulosamente premeditado. Utilización dirigida de oportunidades.

11. Descripción del vínculo con la Dirección General de Culturas Populares, su iniciativa fundadora como apuesta por las culturas vivas del pueblo mexicano, la formación de promotores indígenas, el respeto a la multiculturalidad y el derecho de los pueblos indígenas a recibir atención, a desarrollar y preservar sus lenguas y culturas.

12. Cierre con ponderación de pertinencia de la Educación en Derechos Humanos. Importancia en todos los niveles (curricular y extra-curricular); mantener una

actividad constante, persistente, intensiva, de alto nivel. En el caso de los derechos indígenas, sus demandas chocan con intereses económicos y burocráticos. En general, es un campo complicado. La práctica de los derechos o su implementación es defectuosa dando lugar a la “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad”. Para cumplir, la educación es fundamental.

### **Claves de abstracción categorial:**

Trabajo por la justicia social según contexto y situación. Establecimiento de propósitos de acción en la necesidad de responder a realidades situadas más allá de la mera elucubración racional o teórica: impulso de una ciencia social comprometida al servicio de la gente y las causas populares. Para ello, se efectúa una utilización dirigida de oportunidades.

Educación en Derechos Humanos como concientización y tarea social. Las contribuciones en ese campo son hechas desde la intermediación de las ciencias sociales. Es parte de la acción del científico social comprometido (intelectual público). Se destaca la formación de un público concientizado en materia de derechos humanos, la apertura interdisciplinaria del tema y la incidencia en la práctica cotidiana de la población adulta. La puesta en marcha de la educación en derechos humanos comprende acciones fundacionales en las instituciones y formación de nuevas generaciones de investigadores. La educación orientada al cumplimiento de los derechos.

### **Análisis Entrevista 3. Febrero 9 de 2010.**

#### **Segmentos temáticos**

1. Esta entrevista comienza con una alusión a dos actividades recientes que quedaron mencionadas al concluir la entrevista dos. La primera, la intervención ante la Unión Europea en Bruselas como integrante de la misión de observación internacional en Bagua (Perú) por invitación de la Federación Internacional de Derechos Humanos. La segunda, el lanzamiento del libro por él coordinado, en Copenhague, en torno al proceso de la declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Se ofrece una narración de las características generales que rodearon ambas participaciones.

2. Desde la conducción de la entrevista, se retoma el tema esbozado en la entrevista anterior en torno a la “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad” y el papel que en ello puede tener la educación en derechos humanos. Breve relación del proceso de formulación de legislaciones tanto en los países de América Latina como en el sistema internacional extenso. Sin embargo, insiste

que el acto de operar leyes no es una consecuencia natural que se siga a la formulación, así que no basta tener la legislación porque lo que se observa en la realidad es que la situación de los pueblos indígenas, grosso modo, no ha mejorado.

3. Descripción de algunos aspectos centrales para “hacer funcionar la Declaración”: Volver a la misma legislación, ejecutar los procedimientos ante el sistema judicial, esto es, reclamar los derechos ante los tribunales, actuar a nivel de la sociedad civil y sus instituciones (incluyendo dispositivos de la educación en derechos humanos), y comprometer el nivel político (partidos y programas de acción).

4. Desde la conducción de la entrevista, se retoma la idea de “ciencia social comprometida al servicio de la gente y de las causas populares”; ésta se presenta integrada al quehacer profesional como un asunto ético aplicado por elección a las ciencias sociales. La preocupación constante es la aplicación del conocimiento a la realidad, comprometerse con ella en formas de lucha sin violencia.

5. Encuentro con las realidades más vulnerables de pobreza, miseria, discriminación, intolerancia y racismo, especialmente cuando éstas son producto de las relaciones humanas, es decir, de la dominación de unos seres humanos contra otros. Ante tales realidades aplica el instrumental de las ciencias sociales aunque no se aprecien transformaciones inmediatas.

6. La Educación en Derechos Humanos no efectuarse sobre sociedades autoritarias. El análisis parte de la revisión crítica de lo que existente actualmente y con lo que no se está de acuerdo. En los modelos formales de educación predomina la visión jerárquica, reducida a un ciclo de la vida y orientada a la formación del buen ciudadano. La educación formal debe ubicarse frente a la realidad multilingüe y multicultural que se vive.

7. El científico social no puede ser ajeno a las cuestiones de Educación en Derechos Humanos aunque no se dedique específicamente a eso, todo lo que hace tiene que ver con un tipo de educación. Es lo que podría llamarse “educación de adultos” (referente citado en la entrevista 2) como educación continua y toma de conciencia. El proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores; y, también, como liberación individual.

8. Ante el requerimiento de ponderación de la propia trayectoria, expresa satisfacción por el desarrollo de su propia carrera aunque no se hayan alcanzado todos los propósitos trazados. Alude el caso de la fundación de la Academia

Mexicana de Derechos Humanos para marcar el impacto que tuvo en el discurso nacional sobre el tema a pesar de que no se hayan dado avances definitivos.

9. Se evade la cuestión de cierre por un proyecto de futuro que lo involucre de un modo determinante o especial.

### **Claves de abstracción categorial:**

Necesidad de efectuación de las legislaciones. Papel de la Educación en Derechos Humanos como un elemento para cerrar la brecha entre la legislación y la realidad. La educación en derechos humanos es un mecanismo que debe armonizarse con otras estrategias de efectuación. Necesidad de impulsar los compromisos políticos pues en éstos se cifra una alta responsabilidad de efectuación de las legislaciones (educación y voluntad política). La realidad misma actúa como criterio para atender la implementación de legislaciones, ella indica que cierta situación de necesidad no ha sido reparada.

Conocimiento del científico social ordenado a modificar la realidad. Compromiso con realidades vulnerables de pobreza y de discriminación que son producto de las relaciones humanas. De ahí la necesidad de intervenir en el plano estructural de la organización social y política. La preocupación es contribuir en algo aunque no se logren transformaciones definitivas. Científico social conectado con educación en derechos humanos como educación continua y toma de conciencia.

Revisión del sistema educativo para los derechos humanos. En cuanto a la educación formal escolarizada, cuestiona los modelos de educación autoritaria, jerárquica, reducida a una etapa de la vida y orientada a un referente de buen ciudadano. La educación ante el panorama histórico multicultural que se vive.

Educación en derechos humanos, proceso de liberación social e individual. Equilibrar la búsqueda de cambios en las relaciones sociales y de poder con la búsqueda de liberación individual.

### **Análisis Entrevista 4. Abril 19 de 2010.**

#### **Segmentos temáticos**

1. Requerimiento inicial para dedicar la entrevista a elementos de su historia intelectual asociada a su historia de vida. Alusión al reciente retorno a la Universidad de Chicago donde no había estado hacía más de 30 años. En cuanto a influencias de maestros refiere, en primer lugar, a Robert Refield como un afamado antropólogo que había hecho trabajos de campo en México. Se recuerdan otros espacios académicos en torno a los movimientos de la época. El



ambiente estaba cargado de movimientos de lucha (en especial menciona el encuentro con Ralph Bunche). El interés por la antropología se fortalece junto a los antropólogos conectados por sus investigaciones con México. El tiempo en Chicago también consolida su descubrimiento e interés en la lucha por los derechos civiles. Impacto del ambiente y de las actividades.

2. Relato de influencias de maestros y experiencias en la ENAH. Algunas características:

- Destaca algunos nombres de los conocedores del México indígena y rural (en especial, Ricardo Pozas Arciniegas). También profesores como Cámara Barbachano que desarrollaban una línea de “cambio cultural” frente a las visiones estáticas de cultura o los extranjeros que impulsaban una línea de reflexión latinoamericana (Alejandro Marroquín, Calixta Guiteras).
- La Escuela de Antropología era muy internacional porque había maestros refugiados tanto de América Latina como de Europa.
- Especial influencia de los maestros de la ENAH en contraste con los de Chicago, sin demeritar el valor de esta experiencia.
- En su conjunto, la ENAH consolida el interés por la antropología, la ciencia social y el conocimiento del ser humano en su diversidad.
- Descubrimiento de México como país desde las experiencias de la ENAH.
- La vinculación como becario del INI es una manera de responder a la necesidad de compromiso con la realidad. También desde los movimientos sociales estudiantiles que se suscitaron. No ingresa a ningún partido político, ni de izquierda ni de ningún otro tipo.
- La antropología crítica, una herencia posterior junto al grupo de generación aunque las primeras posturas se dieron desde los 50 en las discusiones entre funcionalismo y marxismo. Plantea afinidades en su formación con ésta última.

3. Relato de la experiencia de estudios de doctorado en París. Interés en profundizar conocimientos de antropología social y sociología. Interés en estudios de África, que hasta entonces desconocía totalmente. Encuentro con el etnólogo africanista Georges Balandier, quien será su director de tesis en Francia continuando el interés por cambios sociales. De igual forma hay acercamientos académicos a investigadores que habían tratado Asia, el mundo árabe o África. París representa el descubrimiento del tercer mundo fuera de América Latina.

4. Redes de relaciones se van conformando durante las etapas de formación profesional en Chicago, en la ENAH y en París. Reconoce conceptos que no se manejaban y que, parte de una interacción con esas redes. Ahora son parte del discurso nacional: derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas, culturas populares, etc.

5. No hay una identificación exclusiva con un autor o corriente de pensamiento. Apunta que sus referentes se han movido entre el marxismo, el funcionalismo, la teoría socio-económica y los derechos humanos.

6. Reconoce continuidad en su obra en medio de focos de atención distintos. Acentos de trabajo ligados a convicciones íntimas e intelectuales. Los acentos responden al reto de enfrentar la realidad con otros instrumentos y de explorar nuevas fronteras en un mundo complejo. No ha roto con esquemas ideológicos o políticos. Todo lo hecho intelectual y profesionalmente está vinculado. Alusión al intelectual público como parte de la búsqueda de influencias. Referencia a la fundación de la Academia Mexicana como utilización dirigida de oportunidades, esto es, respondiendo a una convicción profunda.

7. Sin haber estado integrado directamente al campo de la educación popular, reconoce influencia de Paulo Freire en algunos de sus conceptos y declaraciones. Coinciden en que vivimos en un mundo injusto donde la gente se debe hacer consciente de una estructura de poder y de una estructura económica que reproduce injusticias y desigualdades. La gente ha de organizarse y concientizarse para responder a ello.

8. Descripción del vínculo con el programa de Educación para la Paz en la Universidad de las Naciones Unidas. Comienza como una red de intelectuales. La Educación para la Paz tiene que crear una conciencia de respeto y entendimiento de las diferencias culturales. Mención del trabajo emprendido en la Declaración de San José a partir del concepto de etnocidio y etnodesarrollo, el cual no fue bien visto por la dirección general de la UNESCO.

9. Conclusión definida como una trayectoria de sincretismo en cuatro áreas: gobierno, organismos internacionales, academia y movimientos civiles. En cualquiera de los frentes, la idea es conseguir resultados con los seres humanos, con el sector civil. Se contiene aquí la primacía de lo ético: “o haces algo para el bien de la gente o para qué lo haces”. Resistencia a los ambientes burocráticos. Apunta que lo más satisfactorio que ha realizado en organismos internacionales es su reciente vinculación como Relator en el Consejo de Derechos Humanos de la

ONU. Reconoce también la disposición de El Colegio de México para mantener el vínculo académico a pesar de las ausencias internacionales.

10. Alusión a la experiencia de “deuda ética”: “como ciudadano... tienes una responsabilidad con la sociedad que te creó”. Aquí ubica una concepción particular de ejercer la academia. Ser intelectual público como quien puede hacer algo por la sociedad en la que vive o ayudar a los seres humanos a mejorar su vida.

### **Claves de abstracción categorial:**

Convergencia biográfica de inquietudes personales y formación profesional. Impacto del ambiente y de las actividades. Experiencias de formación que ratifican una vocación profesional la cual hace parte de la integración a la nueva ciudadanía representada en México.

Compromiso ético con el ser humano como hilo conductor de la trayectoria. Unidad de pensamiento y obra a lo largo del tiempo. Desde lo trabajado previamente se abordan nuevas temáticas y desafíos. Así, por ejemplo, del énfasis en políticas públicas a derechos humanos. No hay rompimientos epistemológicos sino una continuidad. Trayectoria de “sincretismo”: gobierno, organismos internacionales, academia y movimientos civiles. Intelectual público comprometido con el mejoramiento de las condiciones de vida de los seres humanos: la actividad académica en diálogo con la sociedad. Búsqueda de mecanismos de compromiso con la realidad. Contribuir a la sociedad en la que se vive desde una postura que no es la militancia partidista ni la identificación absoluta con una escuela de pensamiento. Disposición crítica de referentes.

Utilización dirigida de oportunidades. La conducción de circunstancias y el uso de recursos aparecen sobre la base de una convicción ética profunda. Influir desde donde se está, con las condiciones que se disponen para ello. Base nominalista de la acción.

### **Análisis Entrevista 5. Junio 3 de 2010.**

#### **Segmentos temáticos**

1. Percibe constancia y continuidad en lo que realiza académicamente. Argumentación amplia sobre la disposición crítica de referentes teóricos. Se reconoce primero como investigador que como activista: “siempre me he considerado como un intelectual comprometido”.

2. La decepción del trabajo con el sector gobierno (por su corrupción, burocracia, etc.) lo lleva a otros campos como la acción internacional y las ONG's. Todas las

acciones se inscriben en un plano de lucha contra la injusticia y favorecimiento de la dignidad humana. Recuento de recientes actividades profesionales (misiones de derechos humanos) que ilustran la responsabilidad o compromiso social del investigador.

3. Atendiendo la cuestión formulada, recupera relato de orígenes en cuanto al proceso de integración a la sociedad mexicana. El tipo de vínculos que se establecen en torno a la construcción de nacionalidad equivalente no prolongan las conexiones europeas de origen sino que se integran en la nueva dinámica mexicana. Prevalece, sin embargo, el “vínculo histórico-étnico compartido” como una conciencia general de las raíces judías que no son una conexión de tipo religioso. Reconocimiento transitorio de ser víctima, más en el sentido de búsqueda de otra identidad. La elección profesional de la antropología está inscrita en este proceso de nueva identificación nacional.

4. Utilización dirigida de oportunidades en la trayectoria: “fui según las oportunidades que se dieron... siempre con esa visión de seguir consecuente consigo mismo”. Aquí se establece la constancia y la continuidad, no la idea de ruptura epistemológica ante la cual hay resistencia en el relato. La ruptura consentida con las burocracias es parte del esfuerzo de seguir sus convicciones. Nueva alusión a la fundación no programada de la Academia Mexicana de Derechos Humanos aunque los resultados en la materia sean insatisfactorios e incompletos (en concreto, la estructuración institucional de los derechos humanos en el ámbito internacional). Esa fundación ayudó a cambiar el discurso político en el país (esta idea es recurrente a lo largo de las 5 entrevistas).

5. Exposición del concepto de “deuda ética” como referente causal de las acciones emprendidas. Deuda al país, a la sociedad mexicana, a la humanidad a partir del sentido de sobrevivencia extraordinaria y de lograr hacer otra vida. El ejercicio profesional desde las ciencias sociales es una respuesta a la conciencia de deuda. Reconocimiento a El Colegio de México para poder ejercer la acción internacional. Intelectual público que no se confunde con militancia partidista.

6. Alusión a frustraciones personales por no poder prestar un servicio más efectivo ante las carencias de los pueblos indígenas. Sin embargo, el solo acto de escuchar se reconoce como un paso importante en el reconocimiento de los pueblos. Descripción de otras experiencias asociadas al trabajo como Relator donde interviene al modo de “entrevista a experto”.

7. Reconocimiento y respeto a la diversidad como un aspecto valorativo-positivo para el mundo en su conjunto. Aún prevalecen políticas educativas para la

integración nacional que no consideran las identidades culturales. Aunque se comienzan a ver cambios en torno al orgullo de la diversidad cultural, predomina la postura etnocrática del Estado y de las élites culturales. Ello exige cambiar los sistemas educativos a fondo lo cual se debe acompañar de una discusión real sobre la visión de país. Alcances de la Educación en Derechos Humanos en los medios, la acción práctica, la comunidad, las redes sociales. No es sólo del sistema formal. No es posible sostener un modelo decimonónico de estructuración de la educación. Descripción de las falencias de la educación indígena y la limitación de resultados. Comentarios a la propuesta de universidades interculturales.

8. Conjunto de planteamientos personales. Referencia a intereses personales por la música y el teatro. Respaldo familiar a las tareas ejecutadas. Mención de sus obras y trabajos predilectos: “Las clases sociales en las sociedades agrarias”, “Las siete tesis equivocadas sobre América Latina” y “Testimonios”. En cuanto al trabajo resalta la participación en El Colegio de México y la Relatoría con Naciones Unidas. Dentro de las posibilidades y aspiraciones futuras, menciona la posibilidad de un proyecto de campo para ayudar a la gente localmente aunque vuelve a aparecer la preferencia por la vida académica.

9. Conclusión referida al proceso de participación en la serie de entrevistas. Evaluación y agradecimientos. Autorización para el uso académico de los materiales de la entrevista.

### **Claves de abstracción categorial:**

Disposición crítica de referentes. No ser un autor dogmático.

Intelectual público. Ejercicio académico comprometido con la realidad, con una idea de cambio. Búsqueda de transformaciones desde el conocimiento profundo de las realidades. Definición de un telos que dirige la acción: Lucha contra la injusticia por la dignidad humana. Compromiso social del investigador a través de una serie de actividades vinculadas con la profesión.

Conciencia general de las raíces judías. Pertenencia al pueblo estigmatizado, víctima en busca de otra identidad. La cuestión judía como referente originante de las orientaciones a lo largo de la vida (biografía como base para acción). Concepto de “deuda ética” fundada en la sobrevivencia extraordinaria y en la ocasión de poder hacer otra vida.

Utilización dirigida de oportunidades. La trayectoria no es trazada como un plan premeditado en todas sus partes sino como un acto progresivo de conciencia

anudado a las propias búsquedas y convicciones. Se trata de descubrir la manera de ser más efectivo en la consecución de propósitos a pesar de la impotencia que suponen resultados incipientes frente a grandes emprendimientos. Base nominalista de la acción.

Transformación de sistemas educativos. Reconocimiento y respeto a la diversidad como criterio del cambio educativo. Educación adecuada a las necesidades de los distintos pueblos y al respeto de los derechos humanos de quienes son diferentes. Educación fruto del diálogo con los sujetos y de los procesos de concientización. Los cambios educativos conectados con los cambios en la visión de país y de sociedad.

## ANEXO 2.1. GUIÓN BASE PARA ENTREVISTA DE RECOLECCIÓN DE TESTIMONIOS

### Propósito

La entrevista de recolección de testimonios que se pretende realizar tiene el objeto de recoger algunas experiencias de vida surgidas en la relación de discípulos, colegas y allegados de Rodolfo Stavenhagen, como material de análisis de la presente investigación biográfica en torno a la perspectiva ética de la alteridad en la educación en derechos humanos. Debe destacarse que esta entrevista de recolección de testimonios no busca enfatizar, por sí misma, el desarrollo de un temario técnico sino conocer las experiencias de vida del entrevistado frente a la trayectoria del personaje biografiado.

Duración aproximada: 90 minutos.

### Protocolo

#### *I. Acontecimientos fundacionales. Relaciones de vinculación y proximidad.*

Indicador biográfico A. Origen y desarrollo de la relación con el profesor Rodolfo Stavenhagen.

- Relato de tiempo y circunstancia en la cual conoció al profesor Stavenhagen (considere aspectos como cuándo, dónde, cuáles fueron sus primeras impresiones, contrastes y afinidades, etc.).
- Luego de ese primer encuentro, cómo se ha desarrollado y sostenido su vinculación con el autor a lo largo del tiempo. (en torno a qué intereses comunes, proyectos o iniciativas, etc.)
- De un modo general, cuáles experiencias de vida (tales como momentos, aprendizajes, recuerdos, anécdotas, contactos institucionales, etc.) destaca de su relación con el profesor Stavenhagen.

#### *II. Constitución de trayectoria de vida y acontecimientos precipitantes del biografiado.*

Indicador biográfico B. Experiencia vital de alteridad y educación en derechos humanos.

- Desde su punto de vista, cuáles son las principales preocupaciones (“obsesiones”, intereses) del profesor Stavenhagen, sostenidas a lo largo del tiempo, en asuntos relacionados con Educación (Educación en Derechos Humanos, educación para la paz, etc.)
- Frente al estudio de temas sociales como la educación, algunas vertientes intelectuales se concentran en un análisis meramente académico de los fenómenos. ¿Cómo describiría los compromisos personales y ético-sociales del autor en el terreno de la educación en derechos humanos?

Indicador biográfico C. Eventuales influencias de acontecimientos y vivencias personales en la obra del autor.

- De acuerdo con su parecer, ¿Cuáles acontecimientos (circunstancias personales, contextuales, relaciones de maestros, colegas, experiencia en las instituciones, etc.) podría identificar en la vida del Dr. Stavenhagen que marcan una dirección particular en su trayectoria intelectual y en sus compromisos ético-sociales?
- Desde su punto de vista, ¿cuáles serían los principales motivos vitales, personales, que impulsan la obra de Rodolfo Stavenhagen en torno a la educación en derechos humanos hoy?

### *III. Prospectiva*

Impresiones generales sobre la iniciativa de esta investigación. Posibilidades.

Sugerencias sobre otras fuentes o recursos que puedan ser pertinentes para los intereses de esta investigación.

**Elementos complementarios.** Si es posible, y así desea hacerlo, es recomendable apoyar el desarrollo de la entrevista con fotografías, correspondencia, memorias y otros materiales asociados a la vida personal y profesional de R. Stavenhagen en cuanto recojan recuerdos de su experiencia vivida con él.



## ANEXO 2.2. INTEGRANTES DE LA RED DE TESTIGOS-CLAVE

No.	NOMBRE	CÓD	DEPENDENCIA DE ADSCRIPCIÓN	AFINIDAD CON EL BIOGRAFIADO	FECHA DE ENTREVISTA	LUGAR
1	Claudio Stern Feitler	CSF	CES. Emérito de El Colegio de México	Colegaje, Amistad personal	Oct. 20/09	Domicilio particular. Jiutepec, Mor.
2	Tania Carrasco	TC	Investigadora independiente	Discipulado intelectual/ vínculo familiar	Oct. 21/09	Domicilio particular. Méx, D.F.
3	Bruno Baronnet	BB	Egresado de El Colegio de México	Discipulado intelectual	Oct. 22/09	UNAM, CU
4	José Carlos Melesio Nolasco	JCM	Investigador INAH Tlalpan	Relación académica	Oct. 28/09	INAH, Tlalpan
5/6	Cynthia Hewett/ Sergio Alcántara Ferrer	CH/ SAF	El Colegio de Jalisco	Discipulado intelectual / colegaje	Nov. 4/09	Domicilio particular. Guadalajara, Jal.
7	Elia Josefa Aguilar	EA	CES. El Colegio de México	Asistente personal	Nov. 12/09	El Colegio de México, D.F.
8	Francisco Zapata Schaffeld	FZ	CES. El Colegio de México	Colega investigador	Nov. 17/09	El Colegio de México, D.F.
9	María Eugenia Vargas Delgadillo	MEV	Investigadora Emérita CIESAS	Vínculo familiar/ colegaje	Nov. 19/09	CIESAS, D.F.
10	Orlandina de Oliveira	OdO	CES. El Colegio de México	Colega investigador	Nov. 20/09	El Colegio de México, D.F.
11	Diego Iturralde Guerrero	DIG	Dirección Académica CIESAS	Colegaje	Nov. 24/09	CIESAS, D.F.
12	Salomón Nahmad Sitton	SNS	CIESAS Oaxaca	Colegaje	Nov. 26/09	Domicilio Particular. San Felipe del Agua, Oax
13	Nemesio J. Rodríguez	NJR	UNAM Oaxaca	Relación académica	Nov. 27/09	Sede UNAM Oaxaca
14	Natividad Gutiérrez Chong	NGCh	Instituto de Investigaciones Sociales UNAM	Discipulado intelectual	Nov. 30/09	IIS, D.F.
15	Natalio Hernández	NH	Fundación Indígena "Cinco Flores"	Acción social	Dic. 2/09	MUAC, UNAM
16	Jaime Bailón Corrés	JBC	Centro Nacional de Derechos Humanos	Acción social	Feb. 9/10	CENADEH, D.F.
17	Miguel Álvarez Gándara	MAG	Servicios y Asesorías para la Paz SERAPAZ	Acción social	Feb. 16/10	SERAPAZ, D.F.

No.	NOMBRE	CÓD	DEPENDENCIA DE ADSCRIPCIÓN	AFINIDAD CON EL BIOGRAFIADO	FECHA DE ENTREVISTA	LUGAR
18	Mariclaire Acosta Urquidí	MAU	Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos	Acción social	Mar. 19/10	Sede Comisión DDHH, D.F.
19	Leonel Durán Solís	LDS	Museo Nacional de las Culturas	Colegaje/ amistad personal	Mar. 29/10	Museo Nacional de las Culturas, D.F.
20	Mercedes Olivera Bustamante	MOB	Investigadora	Colegaje amistad personal	May. 3/10	San Cristóbal de las Casas, Chiapas
21	Lourdes Arizpe Schlosser	LAS	CRIM-UNAM	Colega investigadora	May. 26/10	México, DF.
22	Magdalena Gómez Rivera	MGR		Colega/ discipulado	Feb. 21/10	Testimonio escrito

## ANEXO 2.3. RECOLECCIÓN DE TESTIMONIOS SOBRE RODOLFO STAVENHAGEN POR EJES TEMÁTICOS (TRANSCRIPCIÓN SEGMENTADA)

### Personalidad

“Como que él es muy valiente para asumir riesgos, para asumir responsabilidades sin preocuparse demasiado, yo soy todo lo contrario, yo enseguida preveo todas las dificultades, los obstáculos y me echo para atrás como cuando él me ofreció la dirección y yo le dije, no, y después me arrepentí” CSF.

“El primer contacto fue excelente porque don Rodolfo yo creo, así es de manera, que decimos, natural. Es alguien muy cordial” BB

“...Su carácter mismo y su personalidad, su apertura... de pensamiento, ¿no?, tiene una mente muy abierta...” SAF.

“¿Qué es lo que crea a personas comprometidas? [reflexiva], ¿qué es lo que les forma? (...). Porque es la identidad de uno (...). Porque es su identidad, es esa persona [silencio]. Qué me motiva... no sé, hay personas que destacan por querer destacar [risa irónica] porque su identidad está muy relacionada con su ego y con que la gente les admire... Rodolfo absolutamente no es así. No es pretencioso, no es... pedante [risa], le importa un ‘pito’ la admiración... No es así. No es así. Entonces, es el compromiso que tiene él, de donde vendrá no estoy segura pero lo ha seguido durante muchos, muchos años” CH.

“Rodolfo nunca se ha enojado, nunca lo hemos visto enojado, nunca, siempre tiene un carácter muy apacible” SAF.

“Rodolfo tiene una preparación muy amplia, además tiene un bagaje cultural muy grande. Nació en Europa, viene a México, habla alemán, habla perfecto francés, habla muy bien el inglés, habla muchas lenguas, es una persona muy culta y además es una persona que, por su formación personal misma, es un ciudadano del planeta tierra; hijo de inmigrantes europeos, siempre tiene amigos en todos lados, esto influye mucho para que el ámbito de trabajo de Rodolfo Stavenhagen, que es de base El Colegio de México, sin embargo, le queda chico, hay que ampliar esta lucha no sólo por México sino por los derechos culturales en todo el mundo” JCM.

“Es una personalidad... Rodolfo Stavenhagen es una persona de carácter débil... en el sentido de que la gente abusa de él, no es riguroso, no es autoritario. Como la gente no lo ve autoritario, abusa de él. Por supuesto que él se da cuenta de cómo la gente abusa de él y, a veces, no le da importancia, porque en realidad, no la tiene, pero a veces sí y, bueno, se da cuenta de cómo tiene que crear estrategias para no ser duro y poder solucionar lo que se le presente. Por ejemplo, él no es un buen administrador, por lo mismo, porque como no es autoritario, él firma, firma, firma, y no se da cuenta de lo que

firma, dice “sí, ah bueno, bueno”, entonces cuando después había bajas en el presupuesto o había gastos que no... en ese sentido la gente abusa mucho de él” EA.

“La personalidad de Rodolfo es que es muy buena gente, exageradamente buena gente. Como sociólogo sabe muchísimo pero como su calidad de ser humano, la gente abusa de él por ser extremadamente bueno, porque el autoritarismo para él no existe, él no te puede gritar, él no te puede alzar la voz (...) con nadie lo ha hecho, jamás. Debido a eso, él ha ocupado cargos importantes pero no ha resistido la burocracia, el autoritarismo de las demás gentes, ha chocado muchísimo con las demás gentes, eso no va con él” EA.

“Dice que va a escribir una novela, dice que quiere tener la calma y la tranquilidad para escribir una novela [E: ¿De su vida?], no, una novela, quién sabe si sea de su vida, él dice que en algún momento quiere sentarse... pero tiene pendientes de escribir uno o dos libros por ahí que ya empezó, hay un proyecto, pero no ha podido porque no ha tenido tiempo, y sus memorias, no creo que Rodolfo escriba sus memorias, Rodolfo no va a escribir sus memorias, no, es demasiado modesto como para sentarse a escribir sus memorias. Sus memorias son todos estos homenajes que se le han hecho, esto es un homenaje, el que tú le hagas una biografía, el que te hayas interesado, él se sintió halagado, y como a él no le gusta presumir, le gusta ser más cauteloso, no es nada egocéntrico, es una persona muy modesta Rodolfo, no le gusta ser presuntuoso como hay muchos” EA.

“La presencia del líder intelectual... Rodolfo es una persona que en cualquier cosa que se meta es un líder. Él es capaz de armar una lógica intelectual y debatirla desde muy distintas perspectivas. Y es muy legítimo (...). Esa ha sido su línea conductora, entonces tiene una gran legitimidad. A veces lo critican a Rodolfo, algunos colegas aquí, por la cuestión de que viaja mucho, de que está muy orientado hacia afuera y no hacia adentro, que anda mucho haciendo conferencias, seminarios, cosas, y que su inversión aquí (en El Colegio) es menos de lo que debería ser, por ejemplo, eso se le puede criticar. Bueno, algunos lo critican, yo no creo que sea así porque a la hora de la hora cuando necesitamos algún recurso externo, ahí está Rodolfo” FZ.

“Él puede hablar portugués, alemán, inglés, francés, todos los idiomas, con el que se le ponga por delante” FZ.

“Así como le digo que ha sido tan congruente, un padre amorosísimo, [en el plano familiar...] ¡amoroso! mis hijas siempre ‘su papi’, siempre su ‘pa’, ahora ya lo ven de arriba para abajo porque está chiquito, pero siempre lo quieren porque les ha procurado, les ha... más que procurado -porque han tenido todo, digo, todo lo que necesitan para enfrentarse a la vida, nada de que lujos, no, no, han tenido todo lo que se necesita para empezar la vida... - porque es austero, es muy austero, es austero en su gasto, en su, cómo se dice, en su despensa, o algo así, no es una persona que esté guardando ni atesorando, jamás, no, pero sí con mucho cuidado el gasto, mucho cuidado, a eso me refiero cuando digo que es austero, pero vive perfectamente, digo, tiene derecho a vivir perfectamente... pero también así ha educado a sus hijas, en decirles, “bueno, aquí

tienen lo principal, las herramientas principales, yo estoy siempre vigilando, yo estoy siempre aquí”. Ha tenido mucho empeño, por ejemplo, en que las hijas sean ‘trilingües’, lo que sea, ese tipo de preparación, de formación; también las ha impulsado mucho a viajar, viajar, viajar, a conocer, pues igual que él! pero creo que si uno no conoce otros pueblos, si uno no conoce otros lugares, si uno no conoce otras necesidades, otras cosas, no forma su... no sé, su criterio para andar en la vida, para andar en el mundo, hay que conocer a los otros! y eso la antropología le da a uno la posibilidad de hacerlo y el interés por buscar esas experiencias, por buscarlas, por conocerlas...pienso, porque también estuve formada por ahí...” MEV.

“Rodolfo tiene un perfil muy amplio, muy completo, muy diverso e integrado. Porque él tiene toda su veta teórica, que está muy involucrada en todos los debates teóricos sobre problemas de multiculturalismo, de respeto a los derechos, etc; después él tiene su veta como... impulsor de instituciones, ya con cargos directivos, o cargos de Relatoría, que hacen que él tenga un contacto con diferentes realidades; y después él tiene su veta de divulgador, de concientizador, a través de la transmisión de su conocimiento, por ejemplo una manera son todas las conferencias que Rodolfo da a lo largo del mundo, Rodolfo es invitado a los países de América Latina, a los países de Europa, etc., si tú ves su currículo tú ves toda su participación en diferentes universidades, en diferentes organismos de derechos humanos, donde va y transmite sus experiencias y presenta los resultados de sus estudios” OdO.

“Rodolfo siempre fue un impulsor, en general, de instituciones” OdO

“Rodolfo siempre ha sido un estímulo. Hoy mismo pensaba yo cómo Rodolfo no ha envejecido, Rodolfo sigue siendo joven. Porque, por ejemplo, el envejecimiento no es solo un proceso cronológico, o sea, uno envejece en un sentido biológico, pero hay distintas maneras de envejecer biológicamente; uno se envejece poniéndose viejo, qué es ponerse viejo: es sin proyecto... que pierde el deseo de aprender, que pierde el deseo de conocer cosas nuevas, de viajar, un joven puede ser viejo, un viejo es aquel que ya, como que ya vivió, ya no tiene estímulo, ya no tiene proyecto, ya no genera ideas nuevas, ya se esterilizó. Entonces hay distintas maneras de envejecer, hay unas gentes que se envejecen de forma integral: se envejecen físicamente, espiritualmente, mentalmente, en sentir un concepto negativo de ser viejo, que los jóvenes... ahora que yo estudio jóvenes veo que los jóvenes tienen muchas ideas del viejo, hay que rescatar la imagen del viejo; la persona que se envejece pero sigue siendo joven, es una persona que sigue teniendo proyectos, que sigue flexible, que sigue abierto a nuevas ideas, que sigue el desarrollo del mundo... que participa de los debates actuales, que va a la vanguardia. Yo veo a Rodolfo como un hombre que sigue a la vanguardia de los problemas de la sociedad, sigue pensando a la sociedad en su actualidad. En ese sentido, aún cuando tiene setenta y cuantos... 77 años! pero su dinamismo, su capacidad mental, pero sobre todo, ese espíritu de estar abierto a nuevas experiencias y a nuevas ideas y promover cosas, eso lo caracteriza como alguien joven (...) En ese sentido para mí, que voy a entrar en un proceso que dentro de unos años voy a tener que jubilarme, todo, la presencia, la imagen

de Rodolfo es un modelo en ese sentido, en no dejarme envejecer, en seguir con el estímulo intelectual, con el deseo de aprender, con el compromiso social; en ese sentido, usted me pregunta qué vínculo tengo con Rodolfo, Rodolfo para mí es vitalidad” OdO.

“He estado muy ligado a las actividades de Rodolfo, he aprendido muchísimo con él, aunque él nunca acepta que yo haya aprendido con él [risa], pero he aprendido a gestionar y a no desesperarme porque es un tipo muy tranquilo con la agenda y de gran fortaleza para sacar las cosas” DIG.

“Compra libros y como habla 6 idiomas, lo mismo te puede leer un libro en alemán que en francés, que en inglés, que... en italiano, en portugués, y siempre que yo lo veo anda... cuando lo hemos encontrado en París, alguna vez, en las librerías comprando libros, está al día, es incansable, es verdaderamente incansable y además es muy responsable familiarmente, con sus dos hijas del primer matrimonio, son intelectuales, profesionistas, bien preparadas y todos (...) y sus dos pequeños hijos pues también, y los lleva, viaja” SNS.

“Es muy diplomático también. Yo no soy nada diplomático, yo voy directo. A mí cuando me encuentro un cacique en una región me le echo a la yugular: yo. Pero él es muy diplomático, en cambio yo soy muy reactivo contra la injusticia, también, o la violación de los derechos humanos, la no tolerancia, él se va y se mete pero no se conflictúa (...). No es un diplomático formal, de carrera diplomático, es un hombre de gran respeto” SNS.

“El gusto de Rodolfo de andar buscando copias de mapas antiguos. Ese tipo de cosas son cosas especiales, una invitación al conocimiento, a la curiosidad, al interrogarse sobre el mundo” NJR.

“[E: ¿Qué no se puede pasar por alto al hacer un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen?] Su bonhomía... [E: ¿Su qué?] Su bonhomía, es un buen hombre! Bonhomía! En el mejor sentido, un ser humano... una gente muy inquieta, muy inquieta, muy curiosa... don de gente... solidario” NJR.

“De una extraordinaria generosidad, con mucho afecto, siempre ha sido, pues, una persona que a mí me ha apoyado siempre, y creo que ha habido una coincidencia también de intereses y, bueno, pues yo le debo en gran parte, bueno, muchísima parte de mi formación, de mis principios, creo que he sido muy afortunada porque tuve principios muy sólidos, tuve una figura como la de él y siempre con una generosidad, como digo, con mucho afecto que es perdurable” NGCh.

“Luego hice el doctorado sobre intelectuales indígenas, una temática nueva que el Dr. Stavenhagen inmediatamente apreció y reconoció la importancia de abrir esa veta de investigación. Yo me quedé 10 años en Inglaterra, así que durante esos 10 años nos vimos bastante poco, hasta el noventa y tanto que yo regresé a México y entré aquí al Instituto de Investigaciones Sociales como repatriada. La tesis se publicó primero en Estados Unidos, y luego se publicó en español y entonces ahí volví a buscar a Don

Rodolfo porque me solicitaban una carta de recomendación para un financiamiento de Conaculta y, bueno, entonces Don Rodolfo conoció la tesis ya en forma de libro y ahí fue cuando volvimos a establecer nuestro vínculo ya en una etapa profesional, más de colegas” NGCh.

“Una inteligencia emocional y una inteligencia también intelectual. El haberme topado con una persona tan amable desde principio de mi carrera pues creo que fue como la madre al hijo que lo trata bien. Entonces yo creo que esa amabilidad me dio mucha confianza para desempeñarme profesionalmente en un ámbito donde tocamos temas y donde yo aprendí de esos temas y bueno... los he trabajado, como él lo ha visto, en fin, creo que esa amabilidad es un aspecto. El otro punto que también es simpático de nuestra relación como personas es que su esposa Elia, Elia Gutiérrez, yo soy Natividad Gutiérrez, ella viene del mismo pueblo que mi mamá, que es Mapastepec, y es un pueblo horrendo en la costa de Chiapas, hace un calor terrible, nadie vive ahí porque todo mundo huye del calor, y, bueno, pues tenemos esa anécdota de que tenemos como algo en común, el pueblo de Mapastepec (...). Lo curioso es que a pesar de que tenemos el mismo apellido pues no tenemos vinculación familiar, pues mi padre no es de Mapastepec, él era completamente lejos, es la coincidencia territorial y de apellido!” NGCh.

“Durante 10 años, nuestra relación es totalmente rota. [E: toda la década de los 90...] Así es. Me lo encontré alguna vez en un par de eventos y todo muy frío, muy distante (...). Restablecimos una relación de mucho cariño y de mucho respeto, pero ya cada quien en su ámbito... de adultos” MAU.

“Sumándote ya 35 años, creo que podría decir que conozco a Rodolfo personalmente, se ha cimentado un cariño real, una amistad real, conozco a su familia, su casa... son de esas amistades que se generan como producto de confianza, de sintonía, de respeto, así que tengo el gusto de aceptar ser un testigo de Rodolfo por su profesionalidad, por su seriedad, por su esfuerzo de ubicarse en posturas, en temas cruciales y críticos pero no desde posturas polarizadas; ese esfuerzo de él por concebir y operar y diseñar estrategias y acciones que cupieran más, esa clave de él a mi parece se cimenta mucho” MAG.

“Destacaría, uno, su sonrisa y su afabilidad de relaciones múltiples; dos, su gozo por la cultura, la arqueología, la sociología, como una situación conocida pero que siempre le alimenta el seguir buscando y conociendo, no estático; tercero, una disponibilidad de ser llamado, no es alguien que esté buscando protagonismo y visibilidades, pero sí hay una disponibilidad –yo marcaría ese rasgo, su disponibilidad, sus relaciones- y que ahí donde le entra tiene un andamiaje conceptual y metodológico para ir a fondo y ubicar servicios más estratégicos; y su esfuerzo de transparencia... y de coherencia ética. Cuando le he platicado de temas religiosos, me queda claro que para él independientemente de la motivación religiosa la clave está en convertir la dimensión ética en norma de vida y de trabajo, sí creo que lo ético es uno de sus rasgos. Es alguien que gusta y vive la cotidianidad, su familia, el deporte, o sea que cuida el equilibrio y la integralidad notablemente. [E: sin que su obra la dirijan motivos religiosos... ¿no es un creyente en

sentido estricto?] Entiendo que no. Lo valora, lo respeta, pero cuando entendió que la clave estaba en la norma ética de vida siento que ya puso ahí como la batería. Me queda claro que donde puso la batería fue en la dimensión ética” MAG.

### **Vínculos, amistades y relaciones informales**

“Hay dos. La parte de alguna manera familiar y después pasan los años yo me incorporo en la escuela, me hago antropóloga y bueno, tengo un antropólogo en mi casa... que influye, obviamente, mucho, en... pues, en la mirada, sobre todo, mira, yo creo que en lo que influye es en este mirar del tema indígena en América Latina” TC.

“Después de esa relación, que vamos a decir de aprendizaje, de tutoría con Rodolfo, que era pues mi maestro y luego fue nuestro jefe y coordinador, y todo, la relación se hizo más de amistad. El muy amablemente nos brindó su amistad desde el principio” SAF.

“Recomendó a Sergio, o pidió a Sergio [Alcántara Ferrer] que fuera a integrarse al CES, al Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México que él [Rodolfo] por esos años estaba fundando” CH.

“Recuerdo cuando llegó a La Haya en 1969, nosotros éramos estudiantes, recién casados, ayudantes en investigaciones anteriores, éramos de muy bajo status en realidad, llegó a La Haya como el profesor que estaba dando clases ahí, nos buscó, llegó a nuestro apartamento con una botella de champagne de este tamaño [gesto de grandeza con sus manos], que nos presentó como un regalo de bodas [expresión de sentimiento]. Fue realmente un gesto bello (...). Fue un ejemplo de su amabilidad y de su bondad. Muy especial” CH.

“Teníamos el domingo más o menos libre, entonces íbamos a los bosques que están alrededor, cerca de Uruapan, una zona de bosques muy bonita (...) y se nos ocurría jugar fútbol para distraernos un poco, entonces, armábamos dos equipos, los economistas contra los antropólogos y sociólogos [risas] y Rodolfo era el portero de los antropólogos y Reyes Osorio era el portero de los economistas (...). Era muy divertido porque era también para integrar todo el equipo, ¿no?, había mucha camaradería (...) Rodolfo tapaba muy bien [risas]” SAF.

“Él es algo así como un tío mío. Yo sé que él me conoció en el vientre de mi madre. Él estudiaba en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en una generación de la segunda mitad de los 50 y se topó con mi madre: Margarita Nolasco Armas, que así se llamaba mi madre, es de la generación de estudiantes de antropología de esos años. Formaron un grupo muy interesante de estudiosos críticos (...). Lo conozco desde niño, desde que iba a casa de mi madre, mi padre, a estudiar, a discutir, a compartir momentos. Es amigo familiar” JCM.

“Él fue el director de tesis de doctorado de mi madre (Margarita Nolasco Armas) en 1972-1973 por ahí, un estudio de una parte de la antropología que era los indios en las ciudades, las migraciones campo-ciudad, el caso de los indios” JCM.



“Constantemente venía a México, se veían, yo me acuerdo, en la casa de mi madre, de repente hacían fiestas solo porque ‘está Rodolfo aquí’. Las reuniones eran muy amenas, en ellas siempre se discutían cuestiones teóricas, políticas y todo eso, al mismo tiempo cantaban, convivían de una manera muy hermanada y eran muy solidarios entre ellos. Rodolfo comprometido de otra manera, en el ámbito internacional” JCM.

“Tiene amigos en todos lados; yo me acuerdo de haber ido a la casa de Rodolfo alguna vez y encontrarme indios sudamericanos ahí” JCM.

[Origen de la relación con R. Stavenhagen]. “Fue muy interesante. Yo lo conocí siendo muy jovencita, hace muchísimos años, justo cuando Rodolfo llegó a México después de haber estado en un cargo en la OIT en Ginebra. Yo empecé a colaborar en El Colegio de México alrededor de 1971 y Rodolfo Stavenhagen llegó a México después de una ausencia de un año, de dos años, a El Colegio. Él regresó como profesor investigador del Centro de Estudios Económicos y Demográficos en aquella época, y todo mundo decía que había regresado Rodolfo Stavenhagen y todo mundo estaba muy entusiasmado, pero yo no tenía, la verdad, ni idea de quién era Rodolfo Stavenhagen, absolutamente (...), a raíz de que Stavenhagen llegó a ocupar un lugarcito ahí (en el Centro de Estudios Económicos y Demográficos) yo empezaba a pasarle los recados y empezaba a pasarle todo lo que él recibía, y hubo un momento en que me dijo: “Elia, ¿no quiere usted colaborar conmigo?”. Y entonces yo le dije “No, yo estoy aquí muy contenta, yo estoy asumiendo unas coordinaciones... y no”. – “Mire, Elia, dice, es que se va a formar un nuevo Centro, entonces a mí me gustaría que usted estuviera conmigo”. Entonces yo le dije “Pues lo siento mucho, pero no puedo porque yo aquí estoy muy contenta”.

Y bueno, pasó eso y después, fíjate, fue una extraña coincidencia, porque siendo la asistente de los Coordinadores alguna vez llegaron por ahí los alumnos y me dijeron: “Oye, nosotros necesitamos los comentarios que hicieron los profesores de nuestros trabajos”. Les dije: “No se preocupen, yo aquí los tengo, miren aquí están los comentarios... se los enseñé”. Entonces cuando los coordinadores supieron que yo había mostrado sus comentarios a los alumnos me dijeron “Ya no queremos que nos asista Elia Aguilar, es demasiado indiscreta”. Y entonces, yo me sentí muy mal, definitivamente, y no me podían correr porque yo ya tenía planta, decidieron pedir mi cambio, hubo uno de ellos que fue muy insidioso de decir “Ya no queremos más a Elia Aguilar que nos asista, entonces, necesitamos que la cambien”. Como estaba la reciente creación del Centro de Estudios Sociológicos dijeron, la única posibilidad que hay porque no había otro Centro, que se vaya al Centro de Estudios Sociológicos, entonces yo me fui allí y empecé a trabajar con Rodolfo Stavenhagen. ¿Como ves? (...) Ahí fue cuando surgió mi amistad con Rodolfo Stavenhagen” EA.

“Era una persona que todo mundo estaba esperando (...). Todo mundo hablaba de él por Rodolfo Stavenhagen, por lo que era, por lo que había significado, por la influencia que él estaba dando a El Colegio de México con su presencia y para garantizar la formación del Centro de Estudios Sociológicos. Eso fue muy importante, eso fue muy, muy importante, pero yo no sabía quién era, en realidad, yo no sabía la magnitud de quién era Rodolfo

Stavenhagen, yo sabía que era un señor muy importante y que iba a trabajar con él pero no sabía en realidad qué había hecho. Lo empecé a saber a raíz que empecé a trabajar con él y que justo en el 73 a Rodolfo le asignaron, lo premiaron con este famoso premio Elías Sourasky, que es por su aporte a las ciencias sociales. Supongo que todo esto debido al gran artículo que había escrito de *Las Siete Tesis* y la trascendencia que había tenido en todo el ámbito de los estudios sociales y en el ambiente de los sociólogos en América Latina. Entonces le dieron este premio y ahí fue cuando me empecé a dar cuenta de la importancia de Rodolfo Stavenhagen, no de él como persona, sino como sociólogo, de la influencia que estaba teniendo en los estudios en el ámbito de la sociología. Era muy influyente en ese sentido” EA.

“Yo he crecido mucho con Rodolfo Stavenhagen, he aprendido muchísimo porque el señor ha tenido toda la paciencia y toda la cautela de enseñarme, de no ser tan exigente con las cosas en las que yo no podría haber tenido ningún conocimiento y el señor con toda la confianza siempre me estimuló y me impulsó para que yo aprendiera a hacer las cosas... él me impulsaba mucho (...); esa vinculación de apoyarme, llegó a nombrarme asistente administrativo del Centro de Estudios Sociológicos, ya no como su secretaria sino como asistente para vincularme con todas las cuestiones administrativas del Centro y que yo las resolviera. Yo siento que fue un impulso increíble. Cuando yo le dije que quería tener más conocimiento del inglés y le dije que quería irme a estudiar a Estados Unidos, me dijo “Adelante, yo te apoyo, vamos a ver si El Colegio de México te puede dar una beca -fue imposible porque no se acostumbraba eso en aquella época- pero yo te apoyo, vete y logra lo que tú quieres”. Me fui a estudiar a Estados Unidos (...), un apoyo increíble. Eso fue generando en mí un agradecimiento increíble con Rodolfo Stavenhagen porque era un apoyo tan desinteresado, que no hacía con nadie, era por la cercanía que teníamos de estar todo el tiempo, por el apoyo que yo le daba (...) Surgió ahí algo muy padre porque nos empezamos a conocer sin darnos cuenta, a través del trabajo, él sabía cómo era yo, yo sabía cómo era él (...). De ahí fuimos creando una vinculación de entendimiento en cuanto al trabajo y nos fuimos haciendo grandes amigos porque, además, yo lo sentía como mi papá y lo sigo sintiendo como mi papá, como mi protector, como mi apoyo en todos los aspectos (...) Él externaba el cariño que sentía por mí y lo hacía invitándome a sus cosas personales con su familia. Pero en el trabajo, el Doctor me enseñó, mi mejor maestro ha sido él” EA.

“He aprendido con Don Rodolfo a entender la sociología, eso es muy importante. He aprendido a... nosotros estuvimos colaborando en la Dirección General de Culturas Populares, él pidió un permiso a El Colegio de México para irse a trabajar en la SEP y ahí dirigió Culturas Populares. Stavenhagen estaba muy interesado en que lo que hacían los artesanos y los indígenas en el país era muy importante para destacarse como una cultura. Entonces a raíz de todo eso Don Rodolfo me invitó a colaborar con él en la Secretaría de Educación Pública, yo renuncié a El Colegio de México y me fui con él. Entonces ahí aprendí algo que nadie me había enseñado, definitivamente, que es a tomar en cuenta, a conocer a los indígenas, a mí nadie me dijo, “tu provienes de los indígenas, en tus venas corre sangre indígena”, y ahí empecé a contactarme con todos ellos,

empecé a conocer a muchísima gente muy valiosa, muy linda, empezamos a viajar, a ir a encuentros a las comunidades indígenas y, caramba, cuando yo empecé a darme cuenta de todo eso lo aprecié de una manera y dije “¡cómo es posible que nadie me haya enseñado esto, si mis orígenes son estos!”.

Mi mamá es campesina y vivimos cerca de una comunidad indígena de náhuatl, y en el pueblo de mi madre todo mundo decía “son los indios, no te cases con uno de Huayapan porque es una india”, imagínate, los mestizos del pueblito de donde es mi mamá decían eso de los indígenas, entonces cuando yo trabajé en Culturas Populares con Rodolfo Stavenhagen y vi del interés y de la lucha que él estaba teniendo con los directivos, con los Secretarios, con el Secretario de Educación Pública, por hacerles creer que los indígenas representaban a una cultura que era muy importante en nuestro país, cuando yo empecé a ver eso, dije “¡caramba, qué tipo!”. Cuando veía el trato que les daba a los indígenas, a los artesanos, a las mujeres... Cuando él promovió muchísimo el teatro urbano aquí en México para las comunidades marginadas, los niños... bueno, antes no había niños de la calle, en los setenta, pero todas estas áreas de las colonias muy, muy populares, donde nadie les hacía caso, entonces Stavenhagen impulsó a un grupo de personas para que fueran a dar teatro, para que hubiera títeres para los niños, porque él dirigía la Dirección General de Culturas Populares... Esa concientización que uno va sintiendo a través del trabajo, de algo que me está dando una remuneración, de algo que me estaba sirviendo para vivir, pero que yo al mismo tiempo aprendía a valorar nuestro país, esa es la verdad, nuestro país (...). Desde el momento en que yo tuve una hija yo empecé a enseñarle a apreciar nuestras cosas, nuestra cultura, ¡nosotros!, lo que somos nosotros, tanto que la chiquilla ahora está estudiando historia y está muy metida en ese rollo (...). Yo aprendí, sin ir a la escuela, sin tener grandes escuelas profesionales, pero aquí yo aprendí todo lo que Stavenhagen me ha enseñado, todo su interés, el gran interés que Rodolfo tiene por defender los derechos humanos, que México sea un país donde se respeten los derechos humanos, él ha hecho mucho en este sentido” EA.

“En aquel entonces [tiempo de la ENAH] fuimos compañeros, fuimos colegas. Y así estuvimos de colegas en mucho trabajo de campo, en las aulas, en banquillos, etc. etc, hasta el momento en que nos casamos que fue en 58... 58, presentamos nuestras maestrías, nuestras tesis, nuestros trabajos; y juntos fuimos a Francia con una beca del gobierno francés, dada a través de la Embajada de Francia en México, fuimos a estudiar a París” MEV.

“La familia, su pequeña familia, siendo pequeñita, porque como migrantes muy poquitos, eran 8 personas y no más [8 eran su familiar nuclear...] Su padre, su madre, su abuela, que quiso –pero la abuela materna, que aceptó venirse – él y su hermana, nada más, solamente tuvo una hermana, después un tío con una prima que también emigraron aquí a México y pare de contar, ¡qué tal!. Entonces como que ese número, esa situación minoritaria de número, también los hizo muy... muy fuertes en su relación, creo, muy fuertes en su relación, así que él es con una capacidad de adaptación y con una capacidad de integración a la sociedad donde ha vivido, que es la mexicana, que nunca

nadie dice, solamente por el 'Stavenhagen', puede ser de otro lugar, pero él es un mexicano [E: plenamente...] ¡Plenamente mexicano! Y felizmente mexicano, porque... su país es México, punto, y... qué se yo, no es que trabaje nada más para México, porque a la vez que es mexicano es muy universal [E: cosmopolita...] es un cosmopolita, también su trabajo le ha dado eso, porque es eso: conocer a los otros y apreciarlos y comprenderlos es también una manera de comprenderse uno mismo, de saberse uno mismo. Yo tengo toda la conciencia de ser mexicana pero adoro a todos mis amigos que andan en todas partes del mundo, sé quiénes son, sé cómo viven, bueno... quererlos y apreciarlos es porque los he conocido sin dejar de ser mexicana. Y creo que a él le pasa lo mismo, porque las situaciones en la vida nos metieron en una dinámica de movilización muy... pues, verdaderamente intensa en ciertas décadas, bueno, ahora ya no, eso de estar viajando ahora qué pereza, pero él si viaja, como no, mucho, y le encanta viajar... creo que ahora ya se cansa, pero le encanta viajar y su trabajo le obliga" MEV.

"Yo me fui a hacer el doctorado en Estados Unidos (...) para ir a Estados Unidos también conté mucho con el apoyo de Rodolfo, me apoyó durante un periodo con una beca de estudios, entonces no sólo era un apoyo... como te diré, de su papel de líder, de influencia intelectual sino también de apoyos institucionales importantes" OdO.

"No hay un gran evento, son pequeños momentos que hemos tenido a lo largo de 40 años! a veces salimos a comer juntos para discutir sobre el Centro, o los problemas docentes o lo que yo recuerdo con mucho placer son las reuniones que hace, a veces, en su casa de Cuernavaca, su esposa, Elia, es una gente muy agradable. Después también he compartido con él la alegría, por ejemplo, sus hijas, del primer matrimonio, una es directora de cine, la otra... no sé que estudió pero cuando compartíamos los éxitos de los hijos, que él me comenta, esos son momentos emotivos... también yo le cuento que mi hijo hizo un doctorado (...); yo le platico... cuando fui directora me apoyó muchísimo y ahora a lo largo de los años somos los que nos estamos quedando porque la gente se está yendo, entonces, claro, hay toda una afinidad generacional" OdO.

"Las últimas conversaciones han tenido que ver básicamente con la nueva Constitución de Bolivia y con la nueva Constitución de Ecuador, que son las últimas (...), para ver entretelones, de gente que conozcamos, quién propuso aquello, quién empujó lo otro, conocimos juntos a muchísima gente en ese proceso, yo he seguido involucrado en las reformas constitucionales y ahora en las reformas legales en América Latina en General (...). Yo suelo decir que Rodolfo es mi profesor y él suele decir que nunca ha sido así, que siempre hemos sido colegas (...). Además la mujer actual de Rodolfo tiene una línea de mucho interés sobre artesanía de América Latina, etc., y eso es un campo que coincide mucho con mi esposa, artista plástica, entonces también se llevan muy bien y cuando coinciden siempre tienen alguna novedad sobre cosas de arte popular, etc., hacemos entonces una buena amistad con Rodolfo en general aunque no nos encontramos" DIG.

"Nos apreciamos mucho. Yo era Director General del INI y tuve un gran conflicto con el Presidente de la República [E: ¿Miguel de la Madrid?] Sí, entonces me fincaron responsabilidades administrativas y me metieron a la cárcel. Y Rodolfo fue el que se

encargó de ir a Europa, Estados Unidos y ¡duro contra el Presidente!... hasta que me dejaron en libertad pero, bueno, fue porque mi planteamiento iba en un sentido de lograr el etnodesarrollo como una autonomía, de construir la autonomía, de *poner los proyectos de desarrollo de las regiones indígenas de México en manos de los propios pueblos*. [E: como una autogestión de la comunidad...] como autogestión, el etnodesarrollo es eso [E: eso era ir en contra de los intereses políticos del Estado...] Y los políticos locales de Chiapas, de Oaxaca, de Veracruz, eso les dio mucho miedo (...) Pero como yo ocupaba esos altos cargos hasta Miguel de la Madrid, después desistí de seguir trabajando con el (gobierno), pero con Rodolfo yo tengo un gran aprecio y un gran agradecimiento por su apoyo durante esa etapa crítica” SNS.

“Mi vinculación con Rodolfo siempre ha sido el amigo muy cercano y muy lejano. Porque después de la creación de la Dirección de Culturas Populares, en su calidad de director, le pasó la estafeta a otro amigo que yo aprecio mucho que es Leonel Durán (...). Leonel Durán se convierte en el guardián del proyecto de Rodolfo Stavenhagen porque me parece que después de allí se fue a la UNESCO, como embajador de México ante la UNESCO, yo creo que ese dato sería importante que lo identificaras bien, y bueno, se va a las alturas... académicas, al ámbito internacional y yo diría junto con mi amiga Lourdes Arizpe, que empezó a despuntar. Ellos, tanto Rodolfo como Lourdes Arizpe, han sido los embajadores por parte de México respecto a temas del multilingüismo y el multiculturalismo. Entonces yo mantengo con él diálogos esporádicos pero siempre pendiente de las lecturas y ha sido como mi amigo que no lo veo pero que siempre está presente en mí y él me tiene presente también” NH.

“Para mí Rodolfo es un hombre mítico, porque sin que lo vea cotidianamente sé que existe y en cualquier lugar que esté está luchando a favor de los pueblos originarios, de los pueblos excluidos históricamente por siglos, la exclusión no ha terminado, yo creo que ahora es más evidente la exclusión en varios sentidos; no sólo la exclusión económica, sino la exclusión cultural, la exclusión lingüística, la exclusión social, y por eso digo que para mí Rodolfo, a nivel personal, representa un símbolo de la lucha y de la dignidad” NH.

“Tenemos más de 50 años de ser amigos y aunque no es una cotidianidad, sin embargo, es una permanencia en el afecto, en el reconocimiento, en la coparticipación de una diversidad de cuestiones” LDS.

“Son muchos años, son distintas etapas... la etapa del estudiante, la etapa en las prácticas de campo a la que pude ser invitado a acercarme, su etapa ya no de París, sino de Ginebra en la que pude en algunos momentos también compartir con él; su etapa familiar, con sus hijos; pero ya desde el punto de vista de una comunión o coincidencia de intereses muy enriquecedora, la etapa de Culturas Populares. Me convocó cuando arrancó el proyecto para que participara junto a él para desarrollar esa nueva iniciativa, entonces desde que comenzó me sumé con él, a los dos años y medio se fue al cargo de París, de la UNESCO... aún recuerdo el abrazo que nos dimos cuando él me comunicó que se iba a la UNESCO... descubrí la sensibilidad que manifestaba en ese momento, muy interesante, manifiesta!...

Y luego la responsabilidad de seguir adelante con el proyecto, y a mí personalmente me enriqueció extraordinariamente los años que tuve que ver con la Dirección General de Culturas Populares, la recibo como una herencia, de alguna manera, de un compromiso y una responsabilidad. Los años que me tocó impulsarla tienen el antecedente de esa invitación de origen en el arranque de este proyecto, a mí me enriqueció, me amplió la visión de las cosas, la certidumbre o la conciencia clara de un compromiso con varias facetas, un empecinamiento frente a las adversidades que teníamos en cierto momento, para seguir con el proyecto que reflejaba la inversión humana de muchos compañeros que entramos en ese arranque y yo diría que es la etapa más cercana, cotidiana, en la que convivimos, sin que el término de la participación en Culturas Populares significara la no comunicación o la oportunidad de verse siempre con enorme gusto en el disfrute de la amistad. Somos amigos de tantos años, no es fácil ser amigos después de tantos años y seguir siendo amigos aún después de estar compartiendo un solo proyecto [... risa], aquí se enriqueció, se afirmó y creció la amistad y sigue siendo así como tal. Yo diría que esa etapa de Culturas Populares es muy importante para mi propia vida personal” LDS.

“Desde la época de estudiante una cosa que yo he admirado es su gran sencillez, una sencillez que se conjunta con una inteligencia, una brillantez muy grande, por un lado; por otro lado... algo que valoro muchísimo es cómo Rodolfo... no sé si es que evitaba las confrontaciones o más bien les daba un salto [sonríe] con una gran inteligencia de tal manera que siempre que había una confrontación, sin perder su posición, sin dejar de defender sus puntos de vista, había la forma de entrar a una discusión de una forma amigable que permitía la profundidad en las discusiones. Éste es uno de los elementos también que me han llamado mucho la atención, que yo creo que es una virtud que no tenemos todos [E: conciliador...] porque nos vamos de cabeza. No, yo no diría propiamente ‘conciliador’ sino más bien es abrir surcos de entendimiento que no es la conciliación pensando en que vamos a ponernos de acuerdo en los términos más... no, es el abrir surcos de comprensión para poder establecer diálogos que permitan la creación conjunta de posición. Esto a mí me parece una cosa muy, muy positiva, es una de las virtudes que yo le reconozco; pues indudablemente, como todas las personas, Rodolfo ha tenido contradicciones fuertes en esas luchas que ha dado en las instancias internacionales donde se conjugan muchísimos intereses... el saber hacer esto, un trabajo de diplomacia, pero de diplomacia con un posicionamiento muy definido, muy claro, sin necesidad de agitar banderas pero con un objetivo muy preciso y muy concreto en todas sus negociaciones, podríamos decir, sus actuaciones. Yo creo que esto es algo así como muy importante de resaltar.

En cuanto a las anécdotas te voy a contar una de tipo personal, que no necesariamente tienes que tomarla. Cuando yo me casé, éramos todavía parte de los estudiantes, Rodolfo nos tenía un aprecio grande como nosotros se lo teníamos a él. Entonces no teníamos dinero, la casa la surtimos con ayuda de todos los compañeros, hubo una especie de distribución de lo que cada quien tenía que dar de regalo para la casa. Que ahora esto ya se hace a través de las tiendas comerciales y eso, pero entonces

no, eran cosas muy novedosas. Y a Rodolfo le tocó... de regalo, una olla exprés, eso era un lujo para nosotros... Pues yo te quiero decir que todavía conservo ese regalo. Pero es una cosa que no tiene más importancia que una cosa muy sentimental, muy de afecto, porque a mí me gusta mucho cocinar, entonces para mí es como una materialización de una relación del pasado muy rica [conmoción]. Eso fue en el 56" MOB.

### **Rodolfo Stavenhagen y Latinoamérica**

"Él viaja a Bolivia a los treinta años más o menos, después de haber hecho su doctorado en 'La Sorbonne', con el famoso libro, artículo, estudio, análisis, sobre 'Las cinco tesis equivocadas de América Latina'. Entonces, él en esa época empieza a plantear temas en el contexto latinoamericano en torno al tema rural, al tema indígena y pues bueno, va a dar conferencias por varios países de América Latina y obviamente este recorrido que lo lleva al sur lo lleva a buscarme porque yo había perdido contacto con la familia mexicana" TC.

"Ha publicado varios libros sobre estructura agraria y sobre movimientos campesinos en América Latina. Todos con el fin de entender cómo la gente hace valer sus derechos en realidad, cómo se defienden sus derechos" CH.

"Ese interés por las cuestiones agrarias y el desarrollo rural era porque América Latina todavía era muy rural, entonces el contexto era de mucha agitación también" SAF.

"Tuvo la experiencia de América Latina en general, lo que estaba sucediendo entonces, todas las ideas que se manejaban, todo lo de la dependencia, todo el colonialismo interno que él también lo elaboró con González Casanova, pero Rodolfo lo elaboró más en detalle, entonces todas estas ideas están muy ligadas con la experiencia en Sudamérica... y el siguió siempre en contacto con los latinoamericanos" SAF.

"Él tiene un conocimiento muy profundo de América Latina. Rodolfo sabe de Bolivia... de todos los países, sobre todo de población indígena, pero de los otros también" FZ.

[E: ¿Fundamentalmente el desempeño del profesor Stavenhagen ahí [en el Centro de Investigaciones Sociales de Río de Janeiro] cuál era?] Investigador y... él coordinaba y organizaba diferentes eventos que se realizaban en diferentes países de América Latina. Viajó entonces mucho por América Latina: en Bolivia, en Perú, en Argentina, estuvo en Bariloche varias veces porque ahí hacían varias reuniones, reuniones de intercambio, era un pequeño centro, creo que hoy día es una cosa mayor, pero era un pequeño centro; pero sí, realizaba proyectos de desarrollo regional, de desarrollo agrario, en fin, sobre todo de organización de campesinos" MEV.

"Él ha estado muy relacionado con mucha gente de América Latina. Muchísima. Gente del Perú, gente de todas partes... No ha perdido su contacto y mucho menos ahora que ha sido Relator, pues ahí está en todas partes" MEV.

“Realmente es un internacionalista... la antropología vista desde una perspectiva internacional. En América Latina tiene un gran reconocimiento” SNS.

### **Conocer o re-conocer a RS en escenarios académicos**

“Hacia el año setenta y... seis yo regreso a México, ya joven, y, pues me meto a estudiar antropología, y es ahí donde me doy cuenta quién era Rodolfo Stavenhagen, realmente. Hasta ahí creo que... bueno, sí, yo estudié en el Perú, hubo un... estuve en la universidad en Perú, y ya evidentemente los textos de Rodolfo pues ya se tenían que leer, ¿no?. Eran textos clásicos, el tema, el libro éste sobre las Cinco tesis de América Latina, o este estudio ¿no?, que creo que fue parte de su tesis además, en la Sorbonne. Ahí me doy cuenta quién es [pausa]. Y ya en la carrera de antropología el contexto en el que vivimos, se vivía en esa época dentro de las ciencias sociales, específicamente dentro de la antropología, pues, habían dos grupos de antropólogos que fueron de alguna manera la primera y segunda, yo creo que la primera y segunda generación que discutían el tema indígena en América Latina. Y estaban dos grupos uno llamado culturalista y el otro que tenía la... la tesis pues que los indígenas tenían que alinearse al liderazgo de... del proletariado y por lo tanto el tema cultural no era un tema que debía debatirse sino era el tema de clase, ¿no?. Y por otro lado estaban el otro grupo de antropólogos que venían igual de toda una tradición, de todo el movimiento que estaba ocurriendo en Europa, en Estados Unidos ya en esa época, ¿no? un parteaguas de la antropología, el inicio del posmodernismo, ¿no? Setentas, ochentas, donde este grupo planteaba el tema de la identidad, el tema de la cultura y dentro de ese grupo estaba Guillermo Bonfil, estaba, bueno, Salomón Nahmad, otro antropólogo, de la generación de compañeros de él, ¿no?” TC.

“Cuando vi que el Colegio de México abría una promoción de sociología, dije, ah muy... yo sé que ahí trabaja don Rodolfo Stavenhagen, que conocí... en la biblioteca, conocí en la biblioteca de Instituto de Altos Estudios de América Latina donde don Rodolfo pues ha sido como aquí uno de los maestros, de los investigadores en ciencias sociales, allá. Entonces sus publicaciones están presentes en la biblioteca. Y me di cuenta que en internet había un par de textos suyos sobre educación y esa fue mi manera de verificar que el tema de la educación indígena le interesaba” BB.

“Yo lo conocí porque era yo estudiante en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en México. Y Rodolfo también había sido egresado de la Escuela pero él había salido antes, se había ido a hacer su doctorado en Francia y luego estuvo trabajando en Brasil unos años (...). Nos enteramos en la Escuela que Rodolfo acababa de regresar a México y el grupo de estudiantes que estábamos en la Asociación de Alumnos de la Escuela, de la ENAH, estábamos Roger Bartra y yo como representantes de los alumnos en el Consejo Técnico de la Escuela, de la ENAH... entonces varios de los compañeros, pues... se corrió la voz que Stavenhagen estaba en México, entonces nos pidieron que solicitáramos al consejo técnico y a la dirección de la Escuela que se le invitara, que se le contratara para que nos diera un curso, ya tenía fama, pues, ya venía con una fama de



conocido, famoso, en fin (...). Esto fue en 1965, que fue el último año que yo estaba en la ENAH, en el primer semestre” SAF.

“Yo conocí a Rodolfo en Cornell, en la Universidad de Cornell, en sesenta y... seis. Sesenta y seis. Este... yo era estudiante... era profesora, como se dice esto... investigadora, del Centro para Estudios de las Relaciones Laborales en la Universidad de Cornell y él venía de haber escrito el artículo ‘Siete tesis equivocadas sobre América Latina’ que era famosísimo, era como bomba, porque representaba parte de la... argumentación, pues, nueva de la escuela independentista. Entonces... llegó a Cornell invitado también por los alumnos en sesenta y seis y fue todo un evento, ¿no?, todo mundo fue a escuchar a Rodolfo Stavenhagen. Además porque habla perfectamente el inglés, entonces cuando él presenta una ponencia pues no la presenta así hablando machucado inglés sino es perfecto, absolutamente perfecto. Entonces fue todo un gran evento. Y él fue la estrella del año” CH.

“Stavenhagen participó también... fue miembro de la junta directiva del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), que ahora es una de las instituciones más fuertes y que tiene un nivel de excelencia. El CIESAS sí forma indígenas (...). Stavenhagen en la época de los 80, de los 70, era miembro de su junta directiva y apoyó mucho la creación del Centro (...). También fue miembro de la junta directiva de la UAM, de la Universidad Autónoma Metropolitana, yo me acuerdo que en esa época, cuando se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, a él lo invitaron; al momento en que llega a ser miembro de una junta directiva de una institución académica como la UAM, pues es muy importante el aporte que él hace como sociólogo, como antropólogo y como etnólogo” EA.

“Yo conocí a Rodolfo en Francia, porque yo fui a estudiar mi doctorado a Francia entre el año 68 y el año 70, y el año 70 yo fui ayudante de Rodolfo en un curso que él daba en un Instituto en París, el Instituto de Desarrollo Económico y Social, yo era ayudante de él, él era el profesor de cátedra y yo le hacía algunas clases, algunas cosas, porque yo era estudiante de doctorado. En el año 68-70. Yo llegué a París en octubre del 68 y me fui en junio del 70 (...). Y eso dio lugar a una colaboración más directa a partir de septiembre del 70 porque yo me fui a trabajar directamente con él a Ginebra, al Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT, que tenía su sede en Ginebra, y yo trabajé con Rodolfo entre septiembre del 70 y marzo del 71, con él ahí en Ginebra, para organizar un seminario que él hizo en Lima, Perú, sobre la reactivación social, un programa de la OIT y yo tuve que renunciar porque salió Allende Presidente de la República en Chile. Entonces yo me quise ir a Chile para participar en el gobierno de Allende. Stavenhagen continuó hasta el año 72 en que le ofrecieron venirse a trabajar a El Colegio, Urquidi le ofreció venirse a trabajar al Colegio en el 72, él se vino de Ginebra a El Colegio y empezó a crear el Centro de Estudios Sociológicos” FZ.

“Nos conocimos siendo (él) estudiante de la Escuela de Antropología, de la ENAH, entramos en un mismo periodo escolar, en 1954, ¿qué le parece?, y transitamos juntos con otros colegas muy importantes de esa generación que entonces estuvimos en la

Escuela de Antropología, con maestros excelentes, con personajes no solamente talentosos sino con una postura de lucha, de... rebeldía, sobre todo de lucha social, porque tuvimos muchos profesores españoles exiliados, tuvimos gente de Alemania también... pero sobre todo los intelectuales españoles que en aquel momento estaban permeando, estaban bien diseminados en las instituciones de educación superior en México (...). En aquel entonces fuimos compañeros, fuimos colegas” MEV.

“Mi primera relación con Rodolfo fue una relación totalmente intelectual, sin conocerlo; es decir, en 1975-1974 (...) hacía poco que habían salido las 7 tesis (...) tenía una implicación muy importante desde el punto de vista de América Latina en las estructuras más golpeadas como la campesina” NJR.

“Yo había leído ‘Las clases sociales en las sociedades agrarias’ en la Facultad cuando estaba haciendo mi licenciatura y, bueno, era como leer un autor más que uno nunca sabe si lo va a encontrar o qué se yo. Y entonces yo entré a trabajar como asistente, como becaria de Aracelli Burriette en el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, que no sé si existe, pero creo que ya no, y ahí conocí por primera vez al Dr. Stavenhagen en persona (...). Yo entré a trabajar asuntos de etnicidad y se hizo una reunión de minorías étnicas y estados nacionales, se llamaba, y entonces él fue invitado a participar (...). Estos vínculos que tenía Luis Echeverría con el exterior también fueron importantes para continuar con mi relación con el Dr. Stavenhagen porque uno de los pendientes que tenía el CEESTEM era su relación con la República Popular China, entonces venían bastantes chinos a México con un tipo de intercambio que todavía subsistía pero eran pocos los mexicanos que finalmente se animaban a ir a China. Entonces yo... solicité la beca y entonces me fui por un año a China.

En ese entonces el profesor Stavenhagen ya se encontraba desarrollando una investigación pionera que fue una punta de lanza para entender la conflictividad étnica, un estudio que hizo sobre conflictos étnicos en Asia y África, con la Universidad de Naciones Unidas, de Tokio. Entonces cuando yo me fui a China él también fue invitado a dar unas conferencias, porque eran muy buenas relaciones, en verdad, eran buenas relaciones que habían entre la Academia China de Ciencias Sociales y el CEESTEM, bueno, era un trato de reyes, casi, una generosidad impresionante. Entonces también fue Don Rodolfo a China, yo me quedé allá un año y cuando estaba allá el CEESTEM desapareció, y yo regresé a México, eso es 83-84, y al llegar inmediatamente me incorporé a su proyecto de investigación sobre conflictos étnicos, y yo me ocupaba, entre otras cosas que en ese entonces estábamos en verdad explorando el tema... no había internet, al menos no teníamos acceso todavía a internet; el concepto estaba difuso; él había empezado a organizar como grupos de estudio en Sri Lanka, en Irlanda del Norte, que eran los conflictos étnicos clásicos. Entonces yo me incorporé con la parte de China pero no había mucho que contar sobre China en términos de conflictos porque la política China, en ese sentido, es bastante cerrada y las expresiones que hoy vemos de visibilidad étnica hace veinte-tantos años no estaban en esas condiciones (...) en realidad había muchísima represión sobre temas étnicos” NGCh.

“El fue mi maestro en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, creo que fue en el año 66 ó 67, por ahí, él impartía ‘sociología rural’ y creo que ese fue el curso que él me dio; él ya era para entonces un hombre conocido en el ámbito académico porque ya había escrito ‘Las 7 tesis equivocadas sobre América Latina’ (...); es un gran maestro, realmente, todavía me acuerdo mucho de sus clases y de las cosas que nos enseñó” MAU.

“Él fue mi profesor en un seminario que había en El Colegio de México, cuando yo estudiaba el doctorado en los años 80, a principios de los años 80. Un seminario muy interesante (...), el seminario “México hoy”. A partir de ahí me empecé a vincular con Rodolfo un poco por la problemática que yo abordé en mi tema de tesis doctoral (...). Yo conocía ya a Rodolfo a través de la lectura de dos trabajos fundamentales: uno es su tesis doctoral que fue ‘estructura de clases’, algo así, o ‘Las clases sociales en las sociedades agrarias’; y el otro, que es un clásico, se llama ‘Siete tesis equivocadas sobre América Latina’. Son dos textos que yo leí, ese fue el conocimiento que tuve previo a que fuera mi profesor en el doctorado (...). Yo me vinculé a Rodolfo pidiéndole que fuera mi director de tesis, después del curso, digamos del seminario; él aceptó y fue el director de mi tesis cuyo resultado es un libro publicado por El Colegio que se llama ‘Pueblos indios, élites y territorio” JBC.

“Es una gente muy preparada, muy preparada, yo me acuerdo cuando nos daba la clase, pues maneja mucha bibliografía, tenía muy bien claro los distintos enfoques, las distintas perspectivas de lo que estábamos abordando en la clase, en el seminario. Lo otro importante es que no era una gente que quisiera que te casaras con sus ideas, por ejemplo yo fui construyendo la tesis con mucha libertad, sin cargas la fuimos sacando, él fue muy tolerante a mis perspectivas y puntos de vista” JBC.

“En toda la primera etapa él me alimentó a mí porque era el teórico de toda la cuestión de defender a las culturas indígenas (...). Participaba yo en los seminarios que él dirigía, pero de hecho en el Centro de Estudios Sociológicos había más sociólogos que antropólogos (...) yo atendía mucho sus sugerencias, lo que discutíamos en el seminario, estábamos sobre una misma línea que era empezar a discutir el pluralismo cultural (...). Lo recuerdo más por su claridad de pensamiento, por su capacidad de ser muy analítico de una manera muy rigurosa, recuerdo que alguna vez [alguien dijo] ‘es que él piensa en párrafos’ [risas]. Nosotros pensamos en oraciones, él piensa en párrafos porque era tan perfectamente bien estructurado lo que decía, con un orden lógico, una persona muy capaz de teorizar, formaba parte de toda una corriente internacional con Samir Amin y otros teóricos que hablaban de colonialismo interno, hablaban de la explotación colonial, hablaban del tercer mundo... El me ayudó muchísimo, le estoy muy agradecida, me sostuvo y me ayudó a terminar mi tesis” LAS.

## **AMDH**

“Él es el fundador, creador de la Academia de Derechos Humanos. Él... Esta Academia, yo recuerdo, porque tuve oportunidad de trabajar con él en El Colegio de México en un

proyecto, que inclusive hay un libro publicado que es justamente sobre el tema de los derechos humanos, es el primer libro, creo, no sé si es de los primeros libros, donde él junta a un grupo enorme de intelectuales para estudiar, analizar libros, documentos y que después termina en un libro que en este momento no recuerdo, pero creo que es el tema de los derechos humanos de los pueblos indígenas en América Latina, es un largo nombre que lo edita el Colegio de México, justamente. Por ahí lo debo tener” TC.

“Ya en la sociedad mexicana habían voces de la necesidad del tema de los derechos humanos, ¿no? Y de pronto, pues, bueno, él empieza a convocar a muchos, a cien personalidades... y cómo las 100 personalidades hacen, se hacen eco de esta voz que él levanta de la necesidad de tener una instancia que empiece a ver el tema de los derechos humanos y no solamente del tema indígena ¿no? sino de manera más amplia. Y posteriormente a eso es que aparece la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Es lo que yo recuerdo y creo que es un elemento que a mí siempre me llamó la atención, o sea siempre quedó grabado cómo él, ¿no?, llega con una visión global de las cosas, se reincorpora nuevamente El Colegio con el tema y a la vez sigue la apertura y la creación de la comisión y el tema de la convocatoria. Hay una convocatoria muy fuerte y, bueno, se crea con bombos y platillos la comisión, ¿no? y él es el primer presidente (...) Después de ahí empezaron a surgir otro tipo de instancias de ONG’s a nivel regional, a nivel local, sobre el tema de derechos humanos y la Comisión Nacional, ¿no?, que creo es lo más interesante, o sea, hay una semilla que detona y, bueno, el detonador de todo ese proceso pues evidente fue él, ¿no?” TC.

“Al momento de que se creó la Academia Mexicana de Derechos Humanos, Stavenhagen promovió tanto en México como en Costa Rica, en el IIDH, del cual fue su vicepresidente, los  cursos interdisciplinarios de derechos humanos , por ejemplo, aquí en México... antes de que él creara la Academia Mexicana de Derechos Humanos, Stavenhagen ya participaba en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que tiene su sede en Costa Rica. Entonces ahí, Stavenhagen, con otro grupo de gente promovió la creación de cursos, de hacer un curso anual sobre derechos humanos para toda América Latina o de donde quisieran venir (...) él siempre daba clases en esos cursos. Lo principal fue que él con otro grupo de gentes apoyó muchísimo esa iniciativa. Y cuando él creó la Academia Mexicana de Derechos Humanos esta iniciativa la promovió muchísimo y  uno de los principales objetivos de la Academia era la formación de la gente en derechos humanos . Porque no se sabía nada de los derechos humanos, no se conocía nada de los tratados internacionales, nada, entonces la Academia fue una de las primeras instituciones que empezó a dar cursos y hasta la fecha” EA.

“Cuando Stavenhagen formó la Academia Mexicana de Derechos Humanos, sentado así como tú y yo estamos ahora, con Mariclaire Acosta, los dos se sentaron y dijeron: “Bueno, esa es tu lista y esta es la mía, qué han hecho estas personas por los derechos humanos, cuál ha sido su participación”. Ha sido esto... analizaron, ellos sabían perfectamente bien, Mariclaire tenía ya una trayectoria muy importante en México sobre los derechos humanos y Rodolfo, ni se diga; entonces ellos conformaron una lista y se les invitó a todos

ellos a que participaran y muchos aceptaron, algunos no por sus ocupaciones, pero muchos aceptaron. Con este *staff* que se tenía, entonces se creó el curso interdisciplinario de derechos humanos y daban conferencias, eran como diplomados, de dos, tres semanas, todo mundo asistía, se les daba su diploma, sin tener un aval de la Secretaría de Educación Pública, era algo así como un seminario pero se llamaba 'curso interdisciplinario de derechos humanos' (...) era un servicio de la Academia" EA.

"Cuando yo estaba en la cárcel se fundó la Academia Mexicana de Derechos Humanos, que mañana cumple 25 años [27 de noviembre 2009]. Yo era parte del grupo que inició la Academia, pero yo estaba en la cárcel, entonces llevaron los cuadernos a la cárcel para que yo firmara como miembro de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. [E: La participación de Stavenhagen en la Academia, en el proceso de fundación de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, en qué consistió] Pues es un promotor incansable. [E: ¿Se puede decir que es el fundador?] Sí, sí, él es el impulsor, el fundador, el creador de la Academia. [E: ¿Es un ejercicio explícito de Educación en Derechos Humanos?] Sí, muy al principio era de educación, de formar a indígenas y muy focalizado a lo indígena, al principio. Ahora ya la Academia se mueve en la cosa de género, en la cuestión de derechos civiles, etc., ya mucho más amplio, pero al principio, los primeros 10 años el sello era lo indígena" SNS.

"Educar a la gente a defender sus derechos... Por ejemplo, cuando se fundó la Academia, con Mariclaire Acosta, fueron los que impulsaron la Academia con apoyo de la *Ford Foundation*, hay que re-escribir la historia de la Academia de Derechos Humanos, pero Mariclaire Acosta era feminista, luchadora por lo del género y todo eso, entonces está más en esa línea pero le dio cabida, aunque después ella se retiró, tengo entendido, porque ella es más dura, ella quiere el enfrentamiento y Rodolfo decía: 'No, la Academia no es... para ir y acusar al gobernador Fulano de tal o ir a sacar de la cárcel a los presos políticos... esa no era la función, hay que educar'. SNS.

"Rodolfo Stavenhagen creó, junto con otros más, colegas suyos, amigos, la Academia de Derechos Humanos para legitimar este derecho a la diferencia" NH.

"Me llegó una invitación a un evento en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que estaba recién creado, tenía tres-cuatro años de creado, entonces voy. Era un evento más bien académico y yo, pues me consideraba una activista [E: ¿era la Declaración de san José, el movimiento contra etnocidio y etnodesarrollo?] No, ese fue previo, estoy hablando de 1983. Yo no estaba metida en eso, yo estaba metida más bien en todo lo que tenía que ver con refugiados, todo lo que tenía que ver con crímenes atroces... [E: entonces fue otra reunión...] vamos a otra reunión, que ya ni me acuerdo cómo se llamaba esa reunión, era una reunión de profesores de la facultad de derecho de toda América Latina, que hablaban con una parsimonia sobre los derechos humanos!! Desde el monte del Olimpo!! [E: un discurso abstracto, académico...] Ahh, abstracto, 'útil, importante', [E: pero se quedaba ahí...] Pero se quedaba ahí! No tenía nada que ver con la realidad que yo estaba viviendo cotidianamente, porque ya para entonces yo ya había vivido muchas cosas, muchas cosas!

Entonces ahí estaba Rodolfo. Pues siempre había una corriente de simpatía, 'qué tal', '¿cómo estás?' íbamos los dos de México [E: ¿eran expositores?] Ya ni me acuerdo... no, yo era comentarista. Pero ahora resulta que yo tenía mucho más conocimiento de los derechos humanos en el terreno que prácticamente toda la gente que estaba ahí! Lo digo con mucha humildad y modestia, pero bueno, primero porque me leía yo todo el material de Amnistía Internacional que pasaba por mis manos y pasaba por mis manos todo el material semanal de Amnistía Internacional porque teníamos una oficina montada y yo era la Presidenta [E: Además de toda la instrumentación internacional...] además de toda la instrumentación internacional y todos los debates y yo los leía porque me apasionaba! Entonces yo, que además me sentía muy acomplejada porque no era académica, porque era una simple activista, porque era una 'ONG'... pero al mismo tiempo tenía una ambivalencia muy grande, porque me sentía intimidada por estos académicos pero al mismo tiempo yo decía, bueno, 'pero estos señores'... Eso me reiteraba por qué yo odiaba la academia (risas) [E: por la esterilidad de sus conceptos] La esterilidad, exactamente; o sea, ahora utilizo yo mucho los textos de estos señores para mi trabajo, o sea que tampoco es tan inútil, pero en esa época yo era muy joven y bueno, pues uno tiene otra manera de pensar.

En todo caso pues como que con Rodolfo se hizo un click y regresamos juntos en el avión a México. Una cosa de esos viajes providenciales, nos sentamos uno al lado del otro y empezamos a conversar y Rodolfo me preguntó: 'Qué estás haciendo'; pues, que estoy aquí, que estoy allá, bla, bla, y en algún momento me dijo: 'Sabes qué, perdóname que sea tan directo y que me meta en lo que no me importa pero me parece que estás perdiendo tu tiempo' [risas] 'Por qué no te dedicas a los derechos humanos. Hablamos cuando regresemos a México, a lo mejor podemos hacer algo juntos' (...). Bueno, yo regresé a México así [expresión de perplejidad]. Es que... yo trabajaba en la Universidad Nacional [E: Tenía cátedra ahí...] Tenía cátedra y trabajaba en... tratando de hacer investigación y luego trabajé en una de las dependencias de la propia universidad en temas que tenían que ver con sociología de la educación. ¡Me aburría soberanamente! Y Rodolfo lo vio. A mí lo único que me interesaba era mi trabajo en Amnistía Internacional, que por cierto caía muy mal [E: En la Universidad...] Bueno, en esos ámbitos, en ese momento de la Universidad. No es que cayera muy mal, provocaba admiración pero al mismo tiempo como 'ah, esta loquita', era una cosa que nadie sabía qué hacer con eso. Y entonces de repente, ¡Rodolfo me validó! ¿no?, así, y no sólo me validó, me abrió un espacio insospechado.

Entonces nos reunimos, me acuerdo que nos fuimos a comer a un restaurant en Tlalpan (risa), y me dijo 'Hagamos algo' – 'Bueno, pero como qué'. Entonces me dijo: 'Hagamos una agrupación de derechos humanos...' Le dije: 'Pero Rodolfo, el clima político no lo va a permitir, no vamos a poder defender casos concretos, no nos lo van a permitir'. Para esto yo ya había vivido persecución en carne propia [E: política...] política! Por defender derechos humanos. [E: ¿él también?] No sé, nunca le he preguntado. Ahí sí hay que preguntarle a él. Entonces, bueno, total que empezamos esa aventura maravillosa que se llamó la Academia Mexicana de Derechos Humanos y nos reunimos...

en su casa, yo le dije 'oye pues hay que contactar a Sergio Aguayo, él es un académico pero él está trabajando temas de refugiados', yo había trabajado con él varios temas. Era una época en la que se deportaba. El Gobierno de México acababa de deportar al primer grupo de refugiados indígenas guatemaltecos que había cruzado la frontera. Eso fue en el 82. Y Amnistía Internacional fue incapaz de reaccionar, y ese era mi enojo con Amnistía Internacional (...). Curiosamente, y esto está escrito, el movimiento de Derechos Humanos en México comienza, bueno, el Vitoria y la Academia, son las dos primeras, comienza con la solidaridad con los pueblos de América Central [E: los exiliados, refugiados de guerra...] Exacto, existía el Frente Nacional contra la Represión, de doña Rosario Ibarra pero era *contra la represión* y nunca logró dar el salto a los derechos humanos. Era una agrupación política que hizo cosas extraordinarias, con la cual yo tenía buena relación, además los había ayudado, a doña Rosario en particular, los había vinculado con Amnistía, pero nunca dieron el salto a los derechos humanos, siempre se quedaron en represión política, en represión de militantes, en esa concepción, bueno, los desaparecidos; mientras que el tema de derechos humanos era como más amplio y además ya estaba como muy validado en el resto de América Latina, bueno, no sé si en el resto de América Latina, pero como siempre México muy atrás [E: ¿no hacía parte aún de la agenda pública del país?] No, para nada, para nada. México siempre ha estado muy atrás de muchas cosas, ideológicamente hablando. Yo creo que es el gran peso del nacionalismo revolucionario que lo llevamos todavía como un cuello ahí, digo, como una piedra alrededor del cuello.

[E: ¿Cuáles fueron entonces esas grandes intencionalidades de la Academia en sus orígenes?] Bueno, entonces era abrirle un espacio a los derechos humanos y validarlo como algo... como una temática de primera importancia para el país. Eso fue lo que logramos con la Academia y esa era la intencionalidad. No fue ni defender casos, porque no podíamos, y porque además la estrategia fue, aquí lo que se necesita es tejer un consenso primero... bueno, fue la estrategia, no sé si fue la buena, la mala... con todos los riesgos del mundo, de que se cortara la idea, de que se la apropiara la clase política, de muchas cosas. Yo creo que a la larga fue buena la estrategia porque lo otro nos hubiera relegado siempre a la marginalidad, pero el precio era no defender casos (...). Fue como creemos una organización de segundo piso que permita que otras organizaciones se desarrollen y crezcan en ese espacio político, abramos el espacio político. [E: o sea, el hecho de ser Academia estaba pensado más como ofrecer una plataforma...] un paraguas [... conceptual, jurídica también...] exactamente, una plataforma conceptual, jurídica, exactamente. Entonces nos asociamos Rodolfo y yo, y después invitamos a Sergio Aguayo y empezamos a trabajar y a juntar nuestros recursos intelectuales, políticos, de todo tipo. La Fundación Ford tenía mucho interés en apoyarnos, ya me habían contactado a mí, ya tenían relación con Sergio y por supuesto con Rodolfo, entonces, como que de repente las cosas se empezaron a dar de una manera muy natural, yo diría. Creamos, convocamos, ahora en estas fechas, creo que fue el 8 de marzo o el 4 de marzo, de 1984 a una primera asamblea fundadora, pero ya llevábamos meses trabajando nosotros.

Yo me metí con un entusiasmo sin igual a trabajar en esto y con Rodolfo se empezó a generar un vínculo muy bonito, muy profundo, de mucha confianza, bueno, que duró muchos años, duró como 6 años, eventualmente conseguimos apoyo de la Fundación Ford y de otras fundaciones y empezó a crecer, establecimos una oficina técnica. Yo conseguí que la Universidad Nacional a través de Federico Reyes Heróles que era mi amigo y con el que tenía un vínculo profesional, él era coordinador de humanidades; entonces creamos una revista (...), Federico me contrató para hacer una revista que se llamaba 'Voices of Mexico' que era una revista que diera a conocer la realidad mexicana en Estados Unidos (...); yo hablo de la Academia con Federico y él con una generosidad enorme, me dijo 'oye, pero hay una casita allá en la calle de Filosofía y Letras, que depende de la Coordinación de Humanidades y yo no se la quiero dar a... (no me acuerdo quien), entonces por qué no se la doy en comodato a la Academia'. Entonces de repente: 'Rodolfo! Ya tenemos oficina (risas), y además la UNAM va a pagar los gastos, y además nos van a poner vigilancia y limpieza!' Todo. – 'Bueno, fantástico'. Y bueno, obviamente a través de Federico pues había una cierta relación con Jorge Carpizo entonces Carpizo firmó un convenio de cooperación con la Academia [E: era abierto, no tenía plazo...] no tenía plazo. [E: ¿se mantiene hasta hoy día?] No lo sé, fíjate, yo estoy muy desvinculada ya de la de Academia. Pero yo me imagino que se mantiene. Esa relación entre UNAM y Academia viene de ahí (...) Todo esto después se cobró, se cobraron precios políticos por esto pero fue importante [E: ¿de la UNAM, desde la UNAM, esos precios políticos?] No, desde el grupo de Carpizo, de su grupo. Después vino la Comisión Nacional de Derechos Humanos, que fue un engendro del grupo de Carpizo, pues fue validada por la Academia, yo ya para entonces no tenía nada que ver con la Academia. [E: en el 90...] En el 90, exacto, yo ya me había alejado de la Academia pero esa es otra historia.

[E: ¿y en esa asamblea fundacional de la Academia se trazaron algunos criterios?] Bueno, el criterio fue, me acuerdo Rodolfo con el encanto que lo caracteriza, 'vamos a crear una organización de segundo piso, esto va a ser como los bancos que le prestan a otros bancos (risa) todo ese lenguaje [E: ¿eran intelectuales?] Eran políticos, intelectuales y algunos activistas. Era una mezcla de musetta con mimi, era de todo, ahí había de todo. Lo que usamos como criterio fue toda la gente que alguna vez hubiera hecho algo a favor de los derechos humanos. Y ese criterio lo puse yo y ahí seleccionamos gente (...).

Yo aporté todos mis contactos, Rodolfo aportó los suyos, entonces de repente armamos esta cosa que fue un ejercicio muy interesante de pluralidad política en un país que no tenía esa costumbre... Porfirio Muñoz Ledo como buen político acuñó el lema de la Academia que era '*causas pero no casos*' (risas) (...).

[E: Qué acciones concretas desarrolló la Academia para instrumentalizar esas...] Bueno, teníamos un proyecto de la Fundación Ford, que fue con lo que comenzamos, en nuestra casita de Filosofía y Letras. Nos habíamos pasado un año previo haciendo mesas redondas y debates públicos. Entonces era 'derechos humanos y pueblos indígenas', 'derechos humanos y cultura', 'derechos humanos y derechos de la naturaleza', 'derechos



humanos y género', 'derechos humanos y represión política'... [E: ¿Lo de los pueblos indígenas también entró ahí?] Sí. [E: como las líneas temáticas...] Como las líneas temáticas, y esa la aportó Rodolfo. [E: ¿él ya estaba vinculado a esas cuestiones de pueblos indígenas?] Siii, sí, muy vinculado. Entonces yo aporté lo de género... tuvimos gente como María Lavalle Urbina que había sido senadora de la República y que me dijo: 'Yo soy del sistema eh, pero yo creo en los derechos humanos', y había sido ministra de la Suprema Corte, o sea, hicimos el primer, bueno no sé si el primer, pero uno de los primeros ejercicios de pluralidad política. Muy acá arriba. ¿Cuál fue nuestro programa? La Fundación Ford desde luego estaba fascinada con la Academia y nos dieron un financiamiento considerable de 150.000 dólares [E: ¿quién lo había gestionado?] Entre Sergio, Rodolfo y yo, los tres; es que la Fundación Ford nos había buscado a los tres por diferentes canales y entonces de repente como que se juntaron las tres [E: hubo una convergencia...] Hubo una convergencia [E: de intereses...] de intereses, sí (...). Fue una cosa providencial, nos dieron dinero para impartir un curso de derechos humanos [E: abierto a la sociedad...] abierto a la sociedad; nos dieron dinero para un Centro de Documentación en Derechos Humanos y nos dieron dinero para un programa de refugiados (...).

La primera actividad, así, importante, de la Academia, pública, ya financiada, pues va a ser un curso interdisciplinario de derechos humanos; y empezamos a trabajar el curso. [E: y lo trabajaron desde México o era latinoamericano...] no, México y Centroamérica. Y yo lo trabajo, a mí me nombran directora ejecutiva y responsable de educación. [E: Y ahí Rodolfo qué hacía] Rodolfo ya estaba, era el Presidente de la Institución y además él ya echó a andar su trabajo con los indígenas, con los derechos humanos (...). Lo habíamos dirigido a activistas, a estudiantes y a funcionarios públicos, o sea, siempre era así como muy ecuménico (...). El curso desbordó totalmente las expectativas. Se hacía con la Coordinación de Humanidades, era un proyecto conjunto (...) Fue un curso maravilloso, llegaron miles de gentes (...) Fue verdaderamente estrepitoso el éxito que tuvo el curso. Después ese curso se hizo tradicional, todos los años hay un curso interdisciplinario de la Academia, yo lo manejé durante 6 años [E: ese se ha mantenido...] ese se ha mantenido, a lo largo de los 25 años (...).

Iniciamos un programa de becas, becas para activistas, para que sistematizaran su experiencia [E: ¿como para crear un archivo? ¿Un centro de documentación?] primero, para alimentar el centro de documentación; segundo, para validar esas experiencias y, tercero, para acercarnos a la realidad de México, porque no teníamos idea de lo que estaba pasando en México, lo que pasaba en México estaba debajo del radar y era casi que clandestino y compartimentado, entonces ahí fue muy bonito porque fue un acercamiento con gente que venía de la militancia de izquierda, de ultra-izquierda, que había sido preso político, que había estado... gente que había sobrevivido a atentados y que estaban dispuestos a compartir esa memoria y a hablar... No sé si finalmente se logró que todo mundo terminara sus trabajos, no me acuerdo siquiera si lo logramos publicar, pero por lo menos se abrió ese espacio, se le dio curso, no me acuerdo, porque yo no ejecutaba el programa directamente...

Se empezó a gestar una conflictividad muy seria dentro de la Institución<sup>207</sup> (...) Hubo un foco de tensión muy grande entre Rodolfo y yo (...) conflictividades que yo creo que son esperables en una institución que no acaba de cuajar procesos institucionalizados (...). [E: Entonces cuál fue el papel de Rodolfo en medio de ese conflicto que se estaba dando en la Academia en ese momento] Bueno, el trató mucho de conciliar entre Sergio [Aguayo] y yo. Y yo creo que Sergio y yo cada vez nos poníamos más irracionales, ¿no? Y a Rodolfo eso le causaba mucha desazón y mucho desconcierto y, bueno, él tenía su propia vida y sus propios problemas (...).

Luego pasó algo que fue el detonador del conflicto... para mí. Sucedió que, bueno, ya habían sido las elecciones del 88, ya había una acusación de fraude electoral, ya Salinas estaba siendo cuestionado en su legitimidad, ya había un movimiento popular de defensa del voto, y Rodolfo me llama un día y me dice: 'Mariclaire, me ha buscado Raúl Salinas de Gortari'. El hermano de... en esa época Raúl Salinas de Gortari tenía un aura de hombre muy progresista, porque además había apoyado a todos los grupos de exiliados, él tenía ligas con grupos maoístas y además se había metido mucho en temas agrarios y demás... 'Me ha llamado Raúl Salinas de Gortari, que quiere hablar con nosotros, con la Academia'. Yo le dije 'No, Rodolfo, por Dios! No, no, no' – 'Pues Mariclaire, está muy insistente, y yo necesito ir a verlo, además que tengo relaciones con él desde hace mucho tiempo y'... Le dije: 'Pero Rodolfo, es que esto va a partir en dos a la Institución porque...' bueno, yo sobre todo lo veía en el ámbito de la oficina (...) con la clientela de la Academia ya muy variopinta, ahí estaban conviviendo los del PRI con los del PRD... entonces, era politizarla, era politizar a la Institución. Porque hasta ese momento cada quien había hecho sus cosas [E: y tenía libertad de moverse...] de moverse y todo, pero no habíamos involucrado a la Institución [E: Y Rodolfo era consciente de esa...] Totalmente. Pero yo creo que Rodolfo vivió muchas tensiones, yo no sé, yo no quiero juzgar, soy muy juzgona, fue muy lamentable, después logramos restañar las heridas pero tomó muchos años. Porque había mucho cariño y una relación de profunda confianza, y eso fue muy doloroso para los dos, yo creo. Pero yo lo viví como que Rodolfo estaba permitiendo... sabes qué, Rodolfo estaba jugando a la política mexicana con las reglas viejas (...) Yo me acuerdo de una frase cuando Rodolfo me dijo 'Mira Mariclaire, será el sereno, pero el próximo Presidente de México va a ser Carlos Salinas de Gortari y su hermano, que es su operador político, quiere hablar con nosotros'. Entonces le dije algo que lo ofendió muchísimo: 'Vas a poner en tela de juicio la integridad de la Academia'. – 'De ninguna manera, yo jamás...' Me acuerdo que fue una entrevista muy áspera que tuvimos en El Colegio de México. Lo que se estaba cuestionando era la imparcialidad de él! Le dije: 'Rodolfo, no lo hagas, no lo hagas'. – 'Yo jamás voy a permitir que no se qué...' Yo no sé qué pasó. Yo me fui a El Salvador, me invitaron a un evento, ni me acuerdo que fui a hacer, cuando regresé... no, no es cierto, Rodolfo convocó al

---

<sup>207</sup> La testigo plantea que este conflicto detonó a partir de un conjunto de situaciones tanto en el plano político del momento (elecciones con acusación de fraude electoral en 1988) como en las relaciones personales internas del consejo directivo de la AMDH (Sergio Aguayo y Mariclaire Acosta).

Consejo Directivo, iba a comunicar eso y yo todavía participé en la discusión. Y yo dije: 'No, no, no, no, no'. Pero otros miembros del Consejo Directivo 'sí, sí, sí, sí'. Y Sergio Aguayo finalmente dijo: 'OK, vamos', Porque la idea era ir a visitar a Carlos Salinas a su casa, o sea, ya era el presidente electo y este era el equipo de transición, ya estaban preparando la transición, pero la elección misma estaba siendo disputada! Entonces finalmente Sergio Aguayo dijo 'Bueno, está bien, vamos pero... hagámoslo transparente'. (...) saquémoslo en el boletín de la Academia con todo lo que transcurra en esa reunión. Pero no dejaba de ser ir a validar al Presidente (...).

Se desató una tormenta, no tanto entre la membresía de la Academia, aunque también había posiciones ahí divididas, sino con la gente a la que la Academia había formado y con la que tenía vínculos (...). A mí me provocó un resentimiento... cómo podían haber sido tan insensibles para hacer esto y no entender las implicaciones que esto iba a tener. Entonces ahí hubo un periodo muy triste, muy feo, de extrañamiento con Rodolfo.

[E: Ahora con el paso de los años, cómo ve esa situación, cómo aprecia la actuación de Rodolfo Stavenhagen en esa coyuntura política que enfrentó la Academia] Mira, yo no sé a qué presiones políticas sometieron a Rodolfo. Así que no te podría decir. Porque es un tema del cual nunca hemos podido hablar. [E: nunca lo retomaron...] Nooo [E: es una herida...] Es una herida. Tampoco Rodolfo es un hombre que... o sea, él es un hombre muy tolerante, es un hombre muy generoso, pero también es un hombre que no le gusta que le cuestionen su autoridad. Y yo siento que él se sintió muy cuestionado en su autoridad moral por mí (...). Él viene de otra generación política, con otras reglas del juego [E: ¿cuál?] De la época del PRI, de la época del Partido Único, aunque él había sido miembro del Partido Comunista y no sé que otras cosas, y él tenía además un grupo político de antropólogos: Leonel Durán, Salomón Nahmad... Ese grupo político o grupo intelectual, lo que tú quieras, había desarrollado una capacidad para moverse dentro del sistema y al mismo tiempo llevar su agenda (...). Al mismo tiempo, uno de los miembros de la Academia, Luis Ortiz Monasterio había sido nombrado director general de derechos humanos por Salinas. Yo creo, ya mirándolo retrospectivamente, que esa era la gran jugada de Rodolfo, empezar a influir en las políticas públicas, y por eso era su acercamiento [E: Tal vez no era un interés de afiliación partidista...] No, para nada, ni un interés bastardo... ni que le dieran un puesto, él está por encima de eso, pero 'queremos una Institución que influya en las decisiones del poder'. Y yo quería una institución que fuera neutral, que pudiera ser lo más neutral posible, eso era lo que yo quería y que hiciéramos todos nuestra militancia por fuera (...).

Yo casi me enfermo con esta historia, yo la recuerdo como uno de los periodos más duros y dolorosos de mi vida, más violentos, más terribles y más estrujantes. Porque era además así la ruptura, aguda, de relaciones entrañables" MAU.

"Él fue uno de los impulsores de la Academia Mexicana de Derechos Humanos a la que muchos reconocemos no sólo como pionera de un esfuerzo civil en el tema, sino de un esfuerzo plural en el tema, que luego no ha sido fácil mantener ese tipo de figuras.

Entonces el Rodolfo sociólogo en derechos humanos fue mi segundo contacto, en un circuito donde en esos momentos de los 80 yo no tenía mucha relación, pero la llegué a tener después; lo ubicaba porque conozco a mucha gente dedicada a ese núcleo que se articuló con Rodolfo, era don Samuel Ruiz, en particular, Miguel Concha... en fin” MAG.

“Cuando formaron la Academia Mexicana de Derechos Humanos, de alguna manera, creo que se dieron dos fenómenos. Uno, los que ya venían con el tema más explícitamente localizado en la potencialidad que hoy conocemos de sólo una cuestión de gobiernos y Estados, no sólo una cuestión de la convención, sino una cuestión desde la propia sociedad, sus víctimas, sus movimientos, en fin; creo que la Academia hace que los que ya traían la inquietud la potencien, hay una exponencial subida del tema y un fortalecimiento de aquellos que individualmente lo traían, y creo que se dio también que los que no lo traían pero que fueron invitados precisamente por su potencialidad, a partir de ahí suben en su valoración del tema de derechos humanos y la Academia sí significa un lanzamiento, proyección, redimensionamiento, relevancia de todo el tema ‘concepción civil’, implicaciones desde sociedad frente a Estados y constitución de los Derechos Humanos, entonces eso hace que de alguna manera todo esto pase a ser un discurso más explícito, no porque no estuviera su sustento y su germen pero pasan a ser elementos más explícitos en el discurso y en la formación. Entonces yo siento que Rodolfo pasa a ser más explícitamente pedagogo y educador, sin perder nunca lo sociológico -venía de derechos humanos- pero explícitamente los términos, el lenguaje, los derechos humanos son más explícitos, igual se podría decir siempre fue un conciliador y propuso diálogos” MAG.

“Es iniciativa de Rodolfo y algunas otras personas que lo acompañan en esa iniciativa, pero particularmente con la UNAM, con el Dr. Carpizo y con otra serie de personas que Rodolfo convoca (...) Es iniciativa de Rodolfo y de la UNAM, como tal” LDS.

“Lo que fue muy impresionante es que no existían instituciones en México que vieran por los derechos humanos. Y Stavenhagen tuvo la iniciativa, nos invitó (...) iniciamos un trabajo pionero absolutamente para ver cómo podrían generarse programas de protección a los derechos humanos de los indígenas y de la gente especialmente vulnerable (...) A partir de la Academia se comenzaron a crear otras instituciones sobre derechos humanos y en particular la Comisión Nacional de Derechos Humanos [E: ¿Podemos decir que ese organismo de tipo nacional se alimenta desde la iniciativa de la Academia?] Sí, definitivamente, porque los programas y los proyectos estructurados en la Academia después formaron la base para la Comisión Nacional, pero la Comisión Nacional está dedicada formalmente a salvaguardar los derechos humanos en relación con las funciones del Estado, entonces es un planteamiento totalmente distinto del que tenía la Academia que era mucho más abierta a distintas [situaciones], a mirar a todos los grupos (...) Convocó a intelectuales y también convocó a juristas” LAS.

## Centro de Estudios Sociológicos (CES)

“Él empezó en colaboración con Víctor L. Urquidi en esa época (en el 73), en el Centro de Estudios Sociológicos... en México no había el Doctorado en estudios en Sociología y entonces Stavenhagen impulsó mucho con Don Víctor que El Colegio de México tuviera el primer doctorado en Sociología cuando en México no existía absolutamente nada, y fue muy interesante” EA.

[Aportes de RS a la Educación] “Empezando por el Centro de Estudios Sociológicos, pues, él creó el perfil del plan de estudios para el Doctorado en Sociología, que tu sabes que ya es de grandes alcances ahora (...). Salió la primera generación y a la segunda generación de doctorantes, fue cuando él [RS] se retiró, entonces ya quedó otro director que fue José Luis Reyna. Es lo primero que yo me percaté de la aportación de Rodolfo Stavenhagen educando a los demás, a ese nivel pero educando a los demás” EA.

“Fue el primer doctorado en sociología en México (...) empezaron a llegar personas adultas (...), llegó muchísima gente, pero uno de los objetivos de ese programa es que iba a ser para los ‘chavos’ recién egresados de la licenciatura en sociología. Se hizo una gran convocatoria y Stavenhagen insistió que ese doctorado iba a ser para los recién egresados de la carrera de licenciatura, que no había necesidad de que tuvieran Maestría, entonces el nivel fue ese, a nivel de licenciatura, además había un límite de edad, hasta 35 años. Stavenhagen tuvo que hablar con toda esta gente y decirles que el plan de estudio era éste y que uno de los requisitos es que fueran recién egresados de licenciatura y que no tuvieran Maestría (...). Yo considero que Stavenhagen promovió todo eso porque quería motivar a los jóvenes para estudiar sociología porque había muy poca gente que estudiaba sociología, en México casi nadie estudiaba sociología, entonces él quería apoyarse en las generaciones jóvenes (...). Yo siento que esa era la visión que Stavenhagen le daba en aquella época a ese doctorado: incentivar a los jóvenes para tener una continuación de la sociología, a él esa era el área que le interesaba” EA.

“Él llegó a El Colegio en esos años, fines de los 60, y él entonces crea este Centro: el Centro de Estudios Sociológicos. Entre el año 72 y 73, El Colegio decide crear el Centro de Estudios Sociológicos por iniciativa de Rodolfo. Yo estoy aquí por él (...). Stavenhagen continuó hasta el año 72 [en Ginebra] en que le ofrecieron venirse a trabajar a El Colegio, Urquidi le ofreció venirse a trabajar al Colegio en el 72, él se vino de Ginebra a El Colegio y empezó a crear el Centro de Estudios Sociológicos” FZ.

“En diciembre del 73, cuando yo salí del regimiento donde estaba preso, llamé por teléfono y pregunté si tenían algo en lo que yo podía trabajar. Y Rodolfo entonces me ofreció venir aquí a El Colegio porque él estaba reclutando profesores para el CES. Entonces yo tuve una suerte muy grande, porque como había yo defendido mi tesis, ya tenía mi doctorado, estaba toda la cuestión académica terminada, nos venimos con mi esposa y con una hijita que tenía en esa época, y llegamos a México en febrero del 74. Y llegamos cuando El Colegio todavía no estaba aquí sino en la Colonia Roma y el Centro

de Estudios Sociológicos estaba en la calle Zacatecas, en el tercer piso. Ahí empezamos. Era Rodolfo, director; Claudio Stern, era el coordinador académico; estaba el profesor José Luis Reyna, después reclutó a Jorge Bustamante que fue profesor y después creó El Colegio en la frontera norte, en Tijuana, y ahí se fue reclutando la primera planta de profesores de El Colegio” FZ.

“Aquí el CES no era un CES así burocrático, era un lugar que nace para hacer investigación y para crear doctores. Y la relación entre las dos cosas” FZ.

“Él fue también Coordinador Académico de El Colegio de México, eso fue en la época de... Mario Ojeda, creo, fue corto, no fue mucho tiempo” FZ.

“Volvimos a México [de la OIT, Ginebra] (...) y él definitivamente se radica en El Colegio, estaba todavía Urquidi, un gran amigo Urquidi, presidente de El Colegio, y ahí empezó a formar, porque él fue quien propuso y formó el Centro de Estudios Sociológicos, ahí con Urquidi, y Doctorado en Sociología (...). Los setenta, los setenta... y aquí recibimos a muchos amigos, grandes amigos, pues que siguen siendo, los chilenos porque venían del exilio, argentinos, tuvimos muchos por allá, y Rodolfo les ayudó mucho, intervino para que llegaran por acá, gente perseguida, [... para ingresar a El Colegio...] para ingresar a El Colegio, y ahí están! [... el caso de Francisco Zapata...] Pancho! Pancho ahí está, la María Luisa, personas que estaban jovencitos, los conocimos desde Europa, y forman el Centro de Estudios Sociológicos” MEV.

“Rodolfo llega al Centro de Estudios Económicos y Demográficos, todos llegamos ahí, ¿no?, entonces Rodolfo reunió a los sociólogos que estábamos en aquel entonces: estaba yo, estaba Claudio Stern, estaba... Humberto Muñoz, que era un investigador de la universidad, que también participaba; y estaba, creo que Manuel Villa y creo que Ricardo Cinta (...). Entonces fue una experiencia muy interesante porque Rodolfo formó con nosotros, un grupo, formamos un seminario donde empezamos a leer los libros más importantes que había producido acerca de México, de su situación económica, política, social (...) y el objetivo de eso era poder encontrar un cierto consenso en torno a cuáles serían los problemas principales que podrían orientar la creación de un Centro de Estudios Sociológicos. Entonces fue una experiencia muy bonita, porque fue toda una experiencia de trabajo para la creación del Centro. Yo creo que eso empezó en 71 (...) y parte del 72, ahí decidimos crear el Centro, pero sobre todo lo importante es que se quería crear un programa de doctorado en sociología porque no había muchos doctorados de sociología a nivel latinoamericano (...) en México fue el primero con énfasis en la formación de investigadores de alto nivel, o sea, queríamos formar investigadores, entonces es un elemento importante (...). Se decidió que el doctorado, como era formación de investigadores, tenía que tener un área muy importante de teoría, un área de metodología y un área de especialización, que era la temática que la persona elegía. Porque era un doctorado en ciencia social, con especialidad en sociología y se cubrían varias áreas temáticas.

En aquel entonces yo me acuerdo que eran muy importantes todos los estudios sobre estructura agraria, donde Rodolfo tenía un papel muy prominente porque él trabajó sobre estructura agraria, sobre las clases en las sociedades agrarias; así nosotros participamos en un proyecto sobre desigualdad social, migración, y movilidad social, esa también era un área muy importante dentro de las áreas que creó el Centro (...). Era un programa para formar doctores y el papel de Rodolfo es crucial porque él fue el que impulsó, él que nos unificó y fue el primer director del Centro. Entonces fue en ese contexto que yo conocí a Rodolfo y siempre tuvimos afinidades, porque Rodolfo estuvo en Brasil, él tuvo una experiencia brasileña, él trabajó en Río de Janeiro con un Instituto, antes de venir a El Colegio, y habla portugués, entonces siempre hemos tenido un vínculo afectivo que pasaba por la experiencia brasileña, y yo siendo brasileña y hablando portugués... además como persona es una persona, además de simpático, agradable, etc., es una persona sumamente capaz en un sentido... es un líder, tiene una capacidad de liderazgo muy importante y siempre muy abierto al diálogo. Fue un promotor del desarrollo institucional aquí de El Colegio, y muy importante. No sólo tenía una formación amplia, plural... eso es muy importante, es un hombre plural” OdO.

“Llegó a El Colegio de México, después de muchos años de estar fuera, a dirigir el Centro de Estudios Sociológicos [E: que él ayudó a crear...] que él ayudó a crear, y el doctorado en... en sociología de El Colegio de México. Entonces ahí lo volví a ver aunque ya no tuve relación con él porque yo trabajaba en El Colegio de México pero en otra área [E: Ok, no en el Centro de Estudios Sociológicos...] No, yo trabajaba en el Centro de Estudios Internacionales como asistente de investigación y estudiaba yo en la UNAM. Entonces yo creo que ahí fue donde él ya me conoció, porque él, bueno, me tuvo como alumna y como uno de los miles de chicos que pasaron por las prácticas de campo, pero yo creo que en el ámbito de El Colegio sí ya me llegó a ubicar, porque además yo era la sobrina del Presidente de El Colegio de México [E: Don Víctor...] Víctor Urquidi, entonces, pues eso, para bien y para mal simplemente, marcó mi relación en El Colegio de México [risas]” MAU.

### **Dirección General de Culturas Populares**

“En el 80, antes de irse a Unesco él crea la... [interrupción externa] él crea culturas populares que yo creo que es el antecedente también de todo lo que después él va abrir como un camino en el caso específico de México y yo creo que de América Latina, ¿no?” TC.

“Después de que Rodolfo se va a la Unesco Leonel Durán se queda como el sustituto de él en la Dirección de Culturas Populares, que también es otro camino que Rodolfo abre brecha y que está vinculado al tema de derechos humanos aunque no esté dicho como tal, en lo ochenta” TC.

“Yo recuerdo en una conversación con él, que me imagino que la dirán muchos, no sé, es que la pregunta era por qué le pusieron Culturas Populares. Porque ese concepto llevó a una gran cantidad de especulaciones ehh, de todo tipo, y estudios, artículos, queriendo

posicionar el tema ¿no? a nivel académico a nivel intelectual y bueno no todos estaban de acuerdo, habían visiones distintas, eh... Y él dijo: “Bueno, es que en ese momento, en ese contexto de lo que era la política del gobierno mexicano en torno al tema indígena, no era un tema que iba a ser aceptado, por la élite política”, o sea el concepto como tal, *culturas indígenas*, por decir en ese momento, ¿no? porque no había aceptación, era todo el contexto integracionista, asimilacionista de la política del Estado hacia el tema indígena y estamos hablando de la década de los ochenta, ¿no? ochentas por ahí creo... ‘Culturas’, y él dice es que este nombre era el nombre que menos... conflicto, o sea, menos rechazo iba a haber se iba a dar de parte del Estado y es por eso que le ponen Culturas Populares” TC.

“El se fue a Culturas Populares [después de la creación del doctorado en el CES] y ahí se creó un programa que era de promotores, de capacitación a promotores indígenas. Entonces yo veía que ahí Rodolfo insistía muchísimo en que gente de la Dirección General de Culturas Populares se fuera a las comunidades indígenas a capacitar a los indígenas para que estos mismos indígenas capacitaran a los demás. Él creó un proyecto muy grande en Culturas Populares, que era sobre capacitación a promotores indígenas bilingües, porque incluso se les estaba capacitando en sus propias lenguas (...). Esta Dirección ya existía antes como Dirección de Arte Popular pero la Dirección de Arte Popular se especificaba exclusivamente en apoyar a los artesanos, en que los artesanos hicieran sus artesanías, y entonces promoverlas y difundirlas. Pero Stavenhagen insistió en que había que lanzarse a las comunidades indígenas para capacitar a toda esta gente y que ellos mismos capacitaran a todos los demás.

“[¿En qué consistía esa capacitación?] Les enseñaban, en principio, a valorar sus lenguas, que no se avergonzaran de lo que eran, animaban a los indígenas a que escribieran lo que ellos sentían, sus relatos; se hicieron cuentitos de tradición oral en diversas lenguas, que fueron muy importantes en aquella época, se capacitó a los indígenas para que escribieran en sus propias lenguas y que hicieran las traducciones, y los ‘chavos’ estaban muy contentos. Se hacían encuentros de indígenas, se invitaban indígenas de otros estados para que se conocieran entre sí (...) Alguna vez fuimos a estos encuentros y eso fue muy importante, de verdad fue muy importante, porque todo mundo comenzó a conocer a la Dirección General de Culturas Populares y a “Esteban Juan”<sup>208</sup> como el gran promotor de todo esto. Como él iba a los encuentros, él saludaba a la gente, él convivía con ellos, entonces eso a los indígenas les daba mucho apoyo y les daba seguridad para hacer sus cosas. Ese sería uno de sus principales aportes a la educación en el país que yo vería” EA.

“Ha estado ligado, eso ya fue en el último quinquenio de los 70, principios de los 80, que también formó, ¡formó!, propuso el proyecto de la dirección de... todavía existe... Culturas Populares! La Dirección de Culturas Populares.

---

<sup>208</sup> Elia Aguilar relata que los indígenas llamaban a Stavenhagen como “Esteban Juan”, tal como les sonaba el apellido alemán.



Y entonces, ya instalados en México, metidos en todo, el trabajo de aquí, no sé qué, estaba Bonfil, que él proponía, Bonfil nuestro gran amigo de toda la vida, nuestro compañero, fuimos compañeros en la Escuela de Antropología, en la ENAH; Leonel Durán, por otra parte, que la radio y los museos; Salomón Nahmad, Margarita Nolasco, todos ellos [E: Mercedes Olivera...] ah, la Mercedes, claro; entonces no solamente es el haber desempeñado una tarea sino el tener una red en un momento dado, que se formó una red de gente con los mismos intereses, con los mismos proyectos, con la misma necesidad de lucha, de reacción, de contestación y de propuesta, porque muchas instituciones salieron de la mente de esas gentes, salieron de ellos [E: ... es el caso de Culturas Populares...] Culturas Populares, el Centro de Estudios Sociológicos... de todo, y luego el Museo de Culturas Populares.

[E: ¿Cuál podríamos decir es la gran pretensión en esa creación de instituciones?] Los 80, principios de los 80 [E: ¿Qué los preocupaba para crear instituciones como esas?] ¿Qué les preocupaba? ¡Eran tantas cosas! En primer lugar, una decidida, decidida reivindicación de la vida, de las personas y de los pueblos indígenas, [E: ... se seguía manteniendo ese hilo...] así sigue, por eso yo empiezo por decirle: en la Escuela de Antropología nos orientábamos a eso donde siempre está lo nuestro, lo que se ha despreciado, lo que hemos sido y no se ha reconocido, esos otros han sido siempre los indígenas; y entonces reivindicar su cultura, reivindicar su... no sé, su mundo, su manera de ver las cosas, su visión del mundo, reivindicar todo eso está en el Museo por una parte y en Culturas Populares, y las Culturas Populares eran tanto la indígena como la campesina, allí estaban. Y sigue siendo el Museo de Culturas Populares el recinto donde se muestra, donde se vive, donde se abre para que el mundo conozca, para que la sociedad urbana sobre todo, conozca, y los otros se *re-conozcan* en ese Museo, para darles dignidad y cambiar también las políticas oficiales respecto a los pueblos indígenas.

Hoy día el indigenismo actual no habla de integración, el indigenismo hoy día habla de... las culturas étnico-indígenas... tienen otro término que no eran los términos que usaban hace 40 ó 50 años. Es decir, el discurso indigenista ha venido cambiando muchísimo merced a la influencia y a la presión de estos intelectuales así como también los intelectuales han tomado cierto discurso oficial, ¿no?, lo vamos a decir así como es. [E: No se deslindaron del lenguaje oficial plenamente...] Plenamente no, sobre todo los que son indígenas. Porque el fenómeno más interesante que hoy día podemos observar como resultado de todos estos 50 años de política indigenista, es la conformación de todos estos profesionistas e intelectuales indios. Eso en 1950 no lo había, hoy día usted encuentra desde los profesores bilingües, profesionistas y titulados y más allá, encuentra usted muchos intelectuales profesionistas en otras áreas que no es la educación y no son las aulas, que no son profesores, y encuentra una intelectualidad impresionante. ¡Una inteligencia! ¡Inteligencia!. Que está dictando mucho y exigiendo mucho para cambiar toda la política indigenista del Estado hoy día (...). Y eso porque se han apropiado de las escuelas, se han apropiado de toda la educación, de *su* propia educación y ahora son ellos los que dictan y los que proponen y proyectan una educación que esté

verdaderamente respondiendo a sus propias necesidades, a sus propios intereses, a su propio *ethos*, a su propia manera de pensar, a su propia idiosincrasia...” MEV.

[E: Propiamente el aporte de él a Culturas Populares en qué consistió?] Consistió en organizar mucho a artesanos, en darle salida a toda esa producción, en... organizar también otro tipo de gente en las organizaciones políticas, aunque estaba un poquito delicado pero las organizaciones políticas indígenas han sido su gran interés y no solamente de México, también de Colombia, bueno, Gross ha trabajado mucho las organizaciones indígenas en Colombia, y ese tipo de trabajo, que es un poquito soterrado, porque también la política nacional a veces entorpece muchas cosas” MEV.

“Cuando empezó mi acercamiento muy, muy directo fue cuando el Dr. Rodolfo Stavenhagen y yo nos encontramos como altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública. [E: Cómo fue esa etapa, Doctor] Muy importante, muy importante. (...) Cuando nos encontramos en la SEP pues ya tuvimos la oportunidad de establecer una vinculación mucho más estrecha. Y fue porque Guillermo Bonfil estaba en el INA de Director General, yo estaba en Educación Indígena y luego estuve como Director Adjunto del Instituto Nacional Indigenista, Director General Adjunto (...). [E: ¿Qué hacía en ese entonces Stavenhagen en la SEP?] Él tenía la Dirección de Culturas Populares [E: Y en qué consistía ese trabajo?] Ah, muy interesante porque ahí fue que unimos entre Guillermo, Rodolfo y yo, todo el esfuerzo para construir una nueva perspectiva de la diversidad indígena en México, desde el punto de vista cultural, desde el punto de vista educativo – ese me tocaba a mí – y desde el punto de vista de la arqueología y la etnografía, a Guillermo Bonfil (...). Logramos un gran avance, fue cuando se dio un gran viraje del proyecto integrativo a un proyecto sobre la diversidad cultural. En ese periodo se cuestionó el modelo integracionista de la política pública indigenista, y nosotros (tres o cuatro, Leonel también, porque Leonel trabajaba junto con Rodolfo) éramos los cuatro, más otras gentes, por ejemplo Enrique Valencia, que era colombiano, ya murió también (...). Enrique Valencia era muy amigo de Guillermo Bonfil y mío. Trabajaba en Ciencias Políticas con Rodolfo Stavenhagen (...). En esa década de los 70 es que se establece esa gran vinculación entre todos. Y hacíamos pachangas juntos, comíamos juntos, hacíamos proyectos juntos, nos apoyábamos mutuamente (...).

Él abrió las oficinas de Culturas Populares en el país, convencimos a Fernando Solana, que era el Secretario de Educación en la época de López Portillo, de discutir el tema indígena, se abrió el tema indígena a nivel nacional, se hizo el primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Janitzio, en 1975 (...). Entonces con Rodolfo tuvimos mucha vinculación, convencimos a Solana de abrir la discusión del tema de la diversidad cultural, de la diversidad lingüística, de las políticas públicas con una perspectiva diferenciada culturalmente” SNS.

“Yo estuve un semestre en la Escuela para Extranjeros de la UNAM porque una amiga tenía allí un Departamento de Educación Bilingüe-Bicultural para atender a la población de México en los Estados Unidos, con programas bilingües-biculturales; o sea, lo que yo planteaba. Obviamente que era un contexto totalmente diferente. Mi planteamiento y mi

demanda era una educación bilingüe-bicultural para los pueblos de este país (...). Rodolfo en septiembre del 77 fue nombrado... Director General de Culturas Populares. Y como él era obviamente un aliado del proyecto de educación bilingüe-bicultural me jaló, me dijo 'Natalio, vente a trabajar conmigo'. Yo estuve trabajando... mi relación con Rodolfo siempre ha sido una relación muy de amigos, muy solidaria y él me rescató de la UNAM porque yo tenía que regresar a la SEP, y en ese inter me dijo: 'Vente a trabajar conmigo'. Y yo fui promotor de Culturas Populares, que Rodolfo impulsó mucho la recuperación de la memoria tradicional de los pueblos indígenas. [E: ¿Cómo la impulsó?] A través de promotores culturales, pero no docentes, sino promotores culturales de sus propias comunidades para investigar y registrar la memoria tradicional, la memoria oral de los pueblos indígenas y llevarlos a la escritura, al registro escrito de esos relatos orales. Y fue un trabajo extraordinario porque los promotores culturales eran de los propios pueblos, conocían la lengua, conocían la cultura, conocían la forma de convivencia...

[E: ¿Culturas Populares los formaba?] sí... los formaban lingüistas, antropólogos, para poder ser investigadores de campo pero de su propia cultura, estoy hablando de 1978. [E: Fue una de las contribuciones principales de Stavenhagen?] Sí, sentó las bases, digamos de... que los promotores culturales fueran sujetos de su propia cultura, sujetos de investigación de su propia cultura, entonces fue un trabajo muy interesante. Yo estuve muy poco tiempo, en 1978 con Rodolfo, prácticamente medio año porque (...) a mí me invita Salomón Nahmad a colaborar como Subdirector de Educación Bilingüe-Bicultural, algo que yo quería (...). Prácticamente mi relación con Rodolfo fue en ese momento, muy transitorio, cinco o seis meses mi paso por la Dirección de Culturas Populares y en ese mismo año yo me enrolé con la Dirección General de Educación Indígena en donde tuve como director, como jefe, al Mtro. Salomón Nahmad, que es otro aliado del mismo grupo de Rodolfo Stavenhagen (...).

Yo creo que Rodolfo se vincula mucho con los pueblos indígenas en su calidad de Director General de Culturas Populares, porque fue el primer director de Culturas Populares. Antes de él había un área de Culturas Populares, Dirección de Tradiciones y Culturas Populares, que dirigió un (...), entonces era una oficina muy pequeña y a Rodolfo le tocó promover la creación de la Dirección General de Culturas Populares con una dimensión nacional. Además, Rodolfo tuvo el tino de llevar la investigación de las culturas populares al ámbito universitario, por ejemplo, propuso un área de investigación en el ámbito universitario, al mismo tiempo que había promovido a los promotores culturales comunitarios, insertó el proyecto en el ámbito universitario [E: ¿En El Colegio?] No, en varias universidades. Yo no recuerdo ahora específicamente el dato de cuántas universidades pero por lo menos dos o tres, si no es que más, pero sobre todo, por ejemplo, incluyó allí a la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, estoy hablando del 78... prácticamente 30 años! en el 78-80 él promovió eso, y donde se arraigó el proyecto fue en la Universidad de Michoacán, en donde... lo mismo que hacían los promotores pero a nivel más profesional: investigación, promoción y difusión de la cultura, en este caso purépecha. Y ese proyecto subsiste, incluso es de las pocas universidades en donde, como parte del proyecto universitario, se imparte la lengua

purépecha, a nivel universitario, no para los hablantes sino para la comunidad en general, para la comunidad universitaria. Y se han formado profesores de lengua purépecha y esta formación de profesores purépechas ha servido para que en las secundarias y bachilleratos de Morelia se imparta la lengua purépecha como opcional al inglés, o a alguna otra lengua extranjera. Ha sido un proyecto muy interesante, un proyecto ya integrado dentro de la Universidad, no es un proyecto al margen de la Universidad, sino dentro del proyecto universitario (...).

Stavenhagen sentó las bases para crear la Dirección General de Culturas Populares y yo diría, este es un apunte mío, que de alguna manera las Culturas Populares de 1978 contribuyen para que 10 años después se cree el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, de alguna manera. Yo creo que varias de las propuestas que vienen de visibilizar las culturas locales, las culturas populares, las culturas indígenas... digamos, las instituciones o el Estado mexicano, para hacerlo más general, se da cuenta de esta riqueza que está presente en la vida cotidiana de los pueblos que, finalmente, es esta riqueza cultural y lingüística lo que sustenta la Nación, esta riqueza social, de base, es el tejido social y cultural de la Nación que tenemos, aunque no se refleje explícitamente en las políticas educativas y culturales (...).

Yo creo que la creación de Culturas Populares y el paso de Rodolfo Stavenhagen como Director, como el que proyectó eso, ha llegado muy lejos; particularmente si lo vemos desde la perspectiva de la cultura de los pueblos originarios, ha sido un detonante. Hoy en día pues hemos llegado a este punto del reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza de México y como riqueza de la humanidad, pero ha sido todo un trabajo de base que aunque, en general, digamos, no ha permeado completamente, digamos la educación y la cultura de México, en términos formales, digamos, yo creo que hay una gran conciencia en la sociedad respecto de que es un gran valor y una gran riqueza eso que tenemos como Nación” NH.

“[E: ¿En qué consistió la participación del profesor Stavenhagen en Culturas Populares?] En una coyuntura política durante la campaña para la presidencia de la República del Licenciado Miguel López Portillo, y de su comunicación personal con Porfirio Muñoz Ledo, ellos... no sé si la propuesta es de Porfirio pero me atrevo a pensar que es de Rodolfo cuando plantea en la construcción del plan nacional el que se pueda atender un sector tan amplio en México, me refiero a los sectores populares, entendiendo no solo lo indígena sino lo campesino y lo popular en medios urbanos a través de iniciativas gubernamentales, en este caso de la Secretaría de Educación Pública. Entonces son Rodolfo y Muñoz Ledo quienes conciben la iniciativa de la Dirección General de Culturas Populares, que en su principio no se plantea como una dirección sino como un instituto que se agrega a la campaña política y después al programa del secretario de educación Muñoz Ledo en la que se concebía un instituto nacional de culturas populares (...) del mismo rango como era el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, es decir instituciones desconcentradas de la Secretaría de Educación Pública que actúan sobre la base de un proyecto y desde los programas

anuales de gobierno para atender enormes sectores de la población mexicana que permitiera llevar recursos, hacer inversiones, difundir los valores de la producción cultural de todos estos componentes étnicos en el país y que eran... grupos numerosos, espacios sociales y culturales también que no eran atendidos sistemáticamente ni como una responsabilidad de gobierno. Yo creo, y me atrevería a afirmar, que la iniciativa de Culturas Populares fue el último proyecto de la revolución mexicana, de una visión nacionalista, como muchos otros proyectos, que además recogía experiencias anteriores y las integraba en una nueva propuesta que fue la de Culturas Populares. Se habían dado experiencias de educación rural mexicana, de las misiones rurales, hubo experiencias donde se trabajó con grupos indígenas, la existencia del Instituto Nacional Indigenista, el museo de artes e industrias populares, experiencias anteriores a la actual Dirección de Culturas Populares pero asumida ahora desde una visión integral para poderse trabajar desde la investigación a la acción, del conocimiento a la práctica de instrumentos de participación y de transformación, la investigación en trabajo de campo, en unidades regionales de campo; esa fue la propuesta que incluía desde un principio la creación de un Museo de Culturas Populares, en fin toda una serie de iniciativas que estaban dirigidas a trabajar no solamente en el conocimiento de prácticas, diríamos, agrícolas o de manejo de plantas de lo que podría llamarse un conocimiento a fondo de la etnobiología, de la etnobotánica, de prácticas médicas tradicionales, sino de las manifestaciones artísticas no vistas sólo como artesanías sino como producción simbólica que reflejaban visiones del mundo, cosmovisiones, la importancia de la música, del teatro, de las dramatizaciones locales o de orden tradicional, en fin una riqueza muy, muy grande en la que se proponía trabajar de una manera organizada, sistemática, con responsabilidades del Estado mexicano para poder crear condiciones de desarrollo propio en esas regiones en las cuales se podía trabajar.

Yo creo que esa fue una visión muy importante, muy importante, que vino a mostrar que había esos vacíos en el campo de la administración pública, de gobierno particularmente, en la Secretaría de Educación Pública. En su arranque fue muy bien recibida, en el primer año de esa administración del Licenciado López Portillo, pero con la caída del secretario de educación pública Muñoz Ledo se abordó desde otras perspectivas: se le hizo una entidad centralizada (...) pero aún en ese momento, en esa nueva etapa era un proyecto que no era entendido por la administración del gobierno federal, de la Secretaría de Educación Pública (...). Hubo un cambio, al cambiar esa instancia de la administración pública pasa a otras manos que no tenían una información o una mayor comprensión de las iniciativas de Culturas Populares, cuando entró la administración del Licenciado Fernando Solana (...) tuvieron que pasar varios años para que pudiera entenderse esta iniciativa. Rodolfo en 1979, a mediados del año, se retira del proyecto porque fue convocado para ser subdirector general para las ciencias sociales en la UNESCO” LDS.

“La propuesta original de Culturas Populares con él era capacitar a jóvenes indígenas precisamente para que fueran, dentro de las propuestas que se les hacían de culturas populares, fueron capacitados, entrenados, jóvenes que eran escogidos, para ser los

promotores de su propia cultura, en la que se incluían desde luego esas relaciones de orden social, jurídico tradicional, costumbres y tradiciones; sí, se hizo inicialmente en... el Estado de Veracruz.... Culturas Populares hablaba de *unidades regionales de campo*, unidades regionales de Culturas Populares hubo en Veracruz, en Michoacán, en Oaxaca, en Yucatán, en varias partes del país, inicialmente. Allí principiaba el trabajo, si era de zonas indígenas, con la capacitación de cuadros que provenían de esas comunidades, formarlos en el sentido no solamente de revalorar sus propias tradiciones, revalorar su propio lenguaje, sus propios idiomas, pero dándoles instrumentos para que ellos mismos fueran en el manejo de su propio idioma, instrumento para recoger, registrar, investigar tradiciones propias por ellos mismos y a la vez difundir ese conocimiento a sus propias comunidades en muy diversos temas que se hicieron en Culturas Populares. Surge de allí toda una práctica, yo diría excepcional, que se nutrió de experiencias históricas anteriores -no existen invenciones, por decirlo así, que salen de la nada sino que se nutren de propuestas históricas anteriores pero remodeladas- en este caso, dirigido a formar los promotores de su propia cultura en la gente de esa cultura. Ese es un ejemplo de docencia formidable, amplio, en una experiencia que no se realizaba, que supiéramos entonces, en ningún otro país de América Latina como tal o en otros países. Aquí se formaban los cuadros y a través de los proyectos se incidía después en unas relaciones directas con muy diversas comunidades y distintos grupos étnicos, precisamente para revalorarse a sí mismo, recobrar el conocimiento, socializar ese conocimiento en los integrantes de esa comunidad creando iniciativas que permitieran su propio desarrollo que iban desde lo económico hasta lo educativo, lo literario, lo artístico..." LDS.

“En Culturas Populares se trabajó en un programa que, lamentablemente se quedó como una experiencia inédita, en donde se logró trabajar en 17 estados de la república, con centenares de profesores para una serie de iniciativas o proyectos, para sistematizar programas que desarrollaran la sensibilidad musical de los niños, considerando que en la educación forma parte de un desarrollo integral del niño la participación o las experiencias en el campo de las artes y, en este caso, de la música. Ese proyecto, que fue acogido por Culturas Populares, se realizó encabezado por un distinguido músico mexicano Cesar Tort, investigador de la UNAM (...). Esta propuesta de desarrollo musical en México era a partir de la lírica infantil, de los cantos de los niños, los juegos de los niños, de las tradiciones musicales locales, no escritas en su mayor parte, con instrumentos locales, sin necesidad de recurrir necesariamente a la compra sofisticada de instrumentos musicales de otros países. El programa mostró que tenemos la capacidad propia a partir de las tradiciones culturales, incluyendo el conocimiento o las soluciones de instrumentos musicales que nuestras propias tradiciones han elaborado desde el origen prehispánico a los coloniales (...) Este proyecto comenzó con Stavenhagen, con Culturas Populares, seguimos después varios años con él en este mismo proyecto. Así como se aplicaba en el arte, en este caso en la música, hubo programas para el teatro campesino, el teatro popular y hubo propuestas también en el campo del conocimiento de la biodiversidad, por ejemplo, el conocimiento que tienen los campesinos sobre sus plantas, sobre sus animales, sus recursos, lo que uno podría llamar las taxonomías botánicas o investigaciones taxonómicas desde la perspectiva de una visión indígena,

específicamente hablando, por ejemplo, los purépecha (...) Se aplicaba a los órdenes diversos de la vida, de la cultura como tal. Pero en el caso de lo musical de veras fue extraordinario por la magnitud que llegó a tener, sin llegar a transformar la estructura global” LDS.

“En Culturas Populares se llegaron a hacer cosas que no se habían hecho generalmente, hasta donde teníamos noticia: encuentros interétnicos entre jóvenes, es decir, oír jóvenes –hablo de los promotores culturales – de diversas etnias del país en las que nunca habían tenido históricamente la oportunidad de relacionarse los unos con los otros (...). Es decir, en la práctica se superaba una situación colonial; la situación colonial fragmentó y dividió, a nivel de comunidad, en componentes mucho más amplios, aquí la propuesta era a través de la educación, de la cultura, de las tradiciones, de las artes, de la capacitación de los promotores culturales, que desarrollaran sus propios proyectos como tal contribuyendo a la nación (...). Desde las responsabilidades de gobierno en las políticas públicas se estuvo incidiendo en eso” LDS.

“Yo creo que [Culturas Populares] fue el último ejemplo de un proyecto que podríamos llamar *nacionalista* en el sentido de reconocer esa diversidad interna del país, una capacidad de aportar muchísimas más cosas al país y estimular a mucha gente que han seguido por su cuenta insistiendo en mil cosas” LDS.

“Tuvimos una actividad muy intensa cuando Rodolfo concibió el programa de Culturas Populares (...) Él habló con Porfirio Muñoz Ledo, quien era el secretario de educación, y le planteó la posibilidad de hacer un programa nuevo, nos reunió a las gentes más disímolas que te puedas imaginar [risas] porque reunió a Carlos Mosivais, a Esther Seligson, la escritora; a Leonel Durán, antropólogo; a Marina Anguiano, antropóloga... nos reunió a discutir ‘cultura popular’ en singular, como concepto antropológico, a construir el concepto antropológico de ‘cultura popular’. [E: ¿Era innovador en ese momento hablar de ‘cultura popular’?] Sí en el sentido de que se hablaba de culturas indígenas y culturas mestizas. Pero a medida que México se urbanizaba había todo un abanico de manifestaciones culturales *urbanas* que no quedaba incluido en lo que hasta entonces habían estudiado los antropólogos. Entonces, se trataba de abrir un concepto que al mismo tiempo creara un espacio de investigación; empezamos discutiendo ‘cultura popular’ y a las pocas sesiones llegamos a la conclusión de que no era *una* cultura popular sino muchas, entra las que se contaban las culturas tradicionales urbanas, las nuevas culturas de los migrantes a la ciudad, las culturas que se estaban creando en torno a la música, al arte popular, a muchas manifestaciones que ya no eran indígenas, evidentemente eran mestizas, pero mestizas mucho más urbanas y con una mayor proyección hacia lo externo. Nos dimos, pues, a la tarea de rescatar estas manifestaciones y a escribir varios textos, yo participé en varios escribiendo artículos sobre Culturas Populares. Esto fue en 78, la fundación de este grupo” LAS.

## UNESCO

“Cuando él regresó de la UNESCO, desde que yo lo visité en París, en la UNESCO, lo noté como... no muy contento con lo que estaba haciendo. Cuando le pregunté cómo le iba etc., me dijo, ‘mira, pues bien, pero, la verdad, esto es pura burocracia, aquí no se puede hacer gran cosa, el aparato burocrático es pesadísimo, dependemos de todos los países para que se tomen decisiones... hay que pasar por un montón de instancias y finalmente cuando ya llegan a las instancias decisorias... prácticamente no se hace nada. Entonces él quedó muy, bueno muy.... decepcionado de la burocracia internacional. No sé después, porque los puestos que tuvo eran de otra naturaleza, no eran puestos piramidales, tan burocráticos y además pues como representante me imagino que era la cabeza pues sí podía por lo menos incentivar en lo que a él le parecía importante ¿no?...” CSF.

“Su experiencia en la UNESCO pues yo creo que todo mundo la conoce. Pasa unos años allá” TC.

“En su participación en la UNESCO en la que él tuvo muchísimo interés, tuvo mucho interés, además se sintió muy honrado que lo hubieran designado como miembro de este Comité que creó este Consejo<sup>209</sup>, porque yo pienso que el principal motivo de Stavenhagen al participar en todos estos eventos es valorar a los pueblos indígenas, no porque sean los pueblos indígenas, sino a las minorías, vistas como minorías; el interés de Rodolfo Stavenhagen es eso: que en este texto entraran los derechos de los pueblos indígenas para la educación” EA.

“No estuvo muy feliz que digamos (...). Lo que pasa es que la UNESCO de repente se vuelve mucho, muy... es mi opinión, eh, se vuelve muy administrativa, burocrática, entonces habían esas cosas de grandes reuniones para leer los papelitos, y los papelitos, y los papelitos, y los legajos así de documentos y todo lo que se hace desde las oficinas, ¡no! Eso no es para él [E: ¿Por eso sería que tal vez no estuvo muy a gusto?] No estuvo tan a gusto y luego pues también el cargo de director es también un cargo tan político, tan, tan político, que no necesariamente hay unas buenas relaciones entre los directores y los subdirectores. ¿Por qué? Porque son los países los que gobiernan, los países son los que mandan, las autoridades de cada país de acuerdo a lo que dan, de acuerdo a lo que tienen, de acuerdo a lo que no tienen, de acuerdo a lo que exigen, entonces, esa es la UNESCO, reúne a todos los países. Entonces están las grandes reuniones, discutiendo políticas, pero, bueno, creo que... creo, están lejos, lejos de resolver nada de problemas reales. Ya estuvo Lourdes Arizpe hace poco en la parte de cultura y creo que se dio cuenta que no se mueve nada, no se mueven más que los papeles, van y vienen los papeles y todo... un organismo ejecutivo que dicta ciertas políticas a nivel internacional,

---

<sup>209</sup> Se refiere a la llamada “Comisión Delors”, o Comisión de Educación para el siglo XXI (1993-1995) que dirigió Jacques Delors.



mundial, pero que con mucha discreción los gobiernos locales llegan a ponerlas en práctica. Eso es lo que yo he visto” MEV.

“Su trabajo en la UNESCO lo focalizó mucho hacia los derechos humanos. Ya es en esta época cuando está en El Colegio de México, cuando regresa, en la década de los 80, se abre una gran discusión sobre los derechos humanos en las Naciones Unidas y en la UNESCO” SNS.

“Rodolfo va a UNESCO y arma una reunión que fue importantísima, que fue la Reunión de Costa Rica, donde salió la declaración sobre etnodesarrollo [E: Lo hace como subdirector...] Como subdirector pero no lo dejan venir; él es el que la organiza y la articula (...), en diciembre de 1981... se llamaba Seminario Internacional sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina. [E: ¿Por qué en San José, tenía que ver algo con el Interamericano?] No, FLACSO tenía relaciones con Rodolfo y ofreció el espacio (...). Rodolfo tuvo muchos problemas con la UNESCO, sobre todo con la gente de Estados Unidos, no lo querían para nada (...). Fue una de las cuestiones por las cuales a la reunión sobre desarrollo no pudo venir, ahí habían cuestiones políticas” NJR.

### **Ejercicio de la Actividad Académica (Docencia, conducción de seminarios, etc.).**

“Él nunca ha dejado su cátedra, sigue dando seminarios, dirigiendo tesis, nunca fue mi profesor, yo fui su ayudante en la Facultad de Ciencias Políticas, pero lo he escuchado en conferencias, es muy pedagógico, tiene una facilidad increíble de estructurar un pensamiento no leído, o sea, de hilar ideas, estructurar su pensamiento sistemáticamente a pesar de no tenerlo escrito, siempre muy abierto a la crítica, a la discusión, o sea no es un académico pedante ni mucho menos, es muy sencillo... incluso, probablemente se pase de “buena gente”, como decimos acá, con calificaciones o con “rigor” académico, yo no sé por experiencia propia pero me da la impresión de que como director de tesis, por ejemplo, pues deja que el estudiante se desarrolle, lo orienta en ciertos momentos, etc., pero la tesis es del estudiante, no hace lo que te voy a enseñar que hago yo... pero yo no puedo dejar de corregir ortografía, redacción, yo no veo a Rodolfo haciendo esto, para nada, yo soy muy riguroso, a mí me salió mas lo alemán que Rodolfo, es muy abierto... quizás algunos lo tildarían de “barco”, como un profesor que les pone a todos 10, o sea, no le importa mucho esa parte... Creo que es muy capaz de distinguir entre quien vale la pena y no vale la pena, pero también para quien no vale la pena ahí deja que las cosas vayan, la verdad no conozco, no he leído tesis que él haya dirigido, sé que dirigió bastantes tesis o ha dirigido bastantes tesis, yo no, he dirigido 7 u 8 tesis (...). Es muy apreciado en sus seminarios pero también es muy apreciado con un estudiante creativo, o sea, que le quiera sacar jugo a Rodolfo no con alguien que espera que lo dirija sistemáticamente” CSF.

“En un periodo de los inicios de la sociología en El Colegio de México, Rodolfo impulsó un seminario sobre México, que por lo menos para mí fue muy importante, porque leímos una serie de libros sobre México que se habían escrito en los 60 y los 70, muy importante, la mayoría por autores norteamericanos... eran como 4 ó 5 sobre la política en México

también, con el libro de González Casanova, “La democracia en México”, que lo leímos como durante un año y medio y discutimos 6 ó 7 libros sobre México y eran seminarios muy productivos” CSF.

“El regresa de la UNESCO y abre un seminario sobre minorías étnicas y en ese contexto es que sale el libro que te menciono sobre los derechos humanos de los indígenas en América Latina (...). Los temas de desarrollo que eran los temas que a mí me empezaban a interesar justamente a partir de este foro que él abre, del seminario de minorías étnicas donde pues se discutía y se escuchaba a mucha gente que venía de muchos lados, él tenía una enorme red ya en ese momento, gente pues que venía a México, o que él invitaba a México, caía a este Foro, y entonces te abría un panorama, te sacaba del panorama local, ¿no? del tema indígena, entonces, pues quiénes no expusieron en ese seminario, ese seminario duró unos años, buenos años creo yo y después fue el resultado del libro que te comento. Bueno, ahí hay una influencia muy clara después por donde yo voy a tomar el rumbo como antropóloga igual, ¿no?” TC.

“El después se va a Boston como profesor invitado, otros años” TC.

“Lo que me marca es el aprendizaje en ese seminario de minorías étnicas donde él abre el seminario para voces diferentes, distintas a nivel global y es parte de lo que a mí me abre al mundo, en ese sentido, ¿no? hacia el tema, y yo sigo sobre el tema” TC.

“Yo regreso y me encuentro con que Rodolfo había montado un seminario sobre el tema del derecho consuetudinario (¡orale!). Saca un libro, ¿no?, éxito total, en el sentido del tema que está posicionando no solamente en términos académicos sino en que las políticas públicas lo tomen en cuenta (...). Y bueno (...) le hacen un reconocimiento a Rodolfo, no hace mucho, sobre que él es el pionero en poner el tema en América Latina sobre el tema del derecho consuetudinario de los pueblos indígenas (...). Pues sí, él es el que posiciona el tema [enfática] y de ahí todo mundo empieza a agarrar el tema del derecho consuetudinario y después empieza toda una cantidad, estoy acordándome, toda una cantidad de debate en América Latina, muy interesante y que Diego Iturralde estuvo involucrado con ello con el tema del derecho positivo y el derecho consuetudinario, que es el libro” TC.

“Entró él [a la ENAH] a darnos un curso de sociología rural en ese primer semestre de 1965 (...). Todos los que estábamos ya en el último año en antropología social, entonces, lo llevamos y fue pues excelente su curso ¿no?, fabuloso, uno de los mejores cursos que habíamos tenido. Y de ahí ya lo conocimos pues como maestro, muy amable siempre, muy tranquilo, muy... conocedor de todo el tema de la sociología rural, y había estado trabajando en Brasil, precisamente en cuestiones campesinas, de desarrollo rural, entonces fue un curso excelente” SAF.

“Él ha sido maestro de todos los antropólogos que vas a encontrar aquí. Te vas a dar cuenta que todos los que trabajamos temas indígenas fuimos alumnos de don Rodolfo, hasta hace unos pocos años. Y no solo mexicanos” BB.

“Él ha sido un facilitador (...). Él desde nuestros primeros encuentros me dio confianza, me hizo sentir en confianza y me apoyó desde el principio con mi perspectiva de militancia, si la podemos llamar así, de investigación-acción, que era una cosa que en el Colmex... pues no es por ahí que va el asunto en el Colegio de México. Al contrario en sociología, el mismo Centro de Estudios Sociales que funda don Rodolfo yo creo que ya no parece a lo que él fundó, a nivel de contenidos teóricos y perspectivas metodológicas. Ha cambiado porque la sociología ha cambiado también. Igual, él me vio como de estos últimos estudiantes que él tuvo en los 70 que están muy comprometidos con sus sujetos de investigación” BB.

“Nuestros primeros encuentros me dieron la confianza para decir “éste es un buen director de tesis para mí”. Yo supe siempre que él era el que necesitaba porque buscaba ese tipo de apoyo. Cada vez que nos veíamos él me hacía una pregunta o dos preguntas, vamos a decir, de tutoría, pero grandes preguntas, siempre de estas grandes preguntas, que son constituyentes de las problemáticas y de la problematización general de las ciencias sociales. Entonces así fue la dirección de la tesis, de encuentros a veces, mensual, bimestral o trimestral. Ya teníamos una relación de confianza bien consolidada cuando elegí ir a Chiapas” BB.

“Voy a trabajo de campo, regreso 6-10 meses después, esto coincide con una reunión en la casa de don Rodolfo con Christian Gross, yo tenía ahí mis dos directores y me hicieron hablar: que la autonomía, que los promotores (...). El trabajo de campo me llevó a preguntarme, a reflexionar sobre la autonomía y la educación. Don Rodolfo dijo: “Esta tesis va hacia la autonomía”. Esta afirmación que hizo don Rodolfo fue luego de escucharme. Es un señor que escucha. No sé si era así antes. Pero tal vez con su trabajo de relator de escuchar horas y horas... Él sabe escuchar, persona que sabe escuchar. Supo escuchar el campo que hice y luego sacar conclusiones. Una conclusión pequeña: “Esta tesis va hacia la autonomía”. No dijo muchas cosas pero esa afirmación me fue útil”. BB.

“Su manera de dirigir los seminarios era como él es en la vida: Vamos a leer, vamos a reflexionar, vamos a hablar entre nosotros y luego yo doy mi punto de vista. O sea, sus cursos magistrales a veces resultaban frustrantes, duraban 10 ó 15 minutos de las 2-3 horas de la clase, pero eran los 10-15 minutos más importantes en los que él tomaba la palabra sin ningún apunte. Al hacer la síntesis intenta responder a varias dudas implícitas de la gente que ahí está pero sin referencias particulares (...). Eran cursos muy formadores como todos los de El Colegio de México porque éramos muchos más extranjeros que mexicanos, entonces estamos hablando finalmente de cursos latinoamericanos, de hecho, el curso se daba entre nosotros por las distintas experiencias que traíamos de nuestros contextos. Finalmente cuando don Rodolfo no estaba dando cátedra, qué bueno que no lo hacía porque justamente el seminario es construcción colectiva de conocimiento y yo creo que don Rodolfo por ahí va” BB.

“Stavenhagen lo invitan a dar cátedra en muchos lugares y muchos países. Que llegue Stavenhagen allá es como si llegara aquí Levi-Strauss a darnos una plática, en el ámbito que él maneja” EA.

“Él ha dado cursos aquí, en El Colegio de México y está dando dos cursos ahora: uno es sobre derechos humanos y el otro es sobre etnicidad” EA.

“Rodolfo nunca ha dejado su veta académica, ha tenido estancias académicas en diferentes universidades como Harvard, como Stanford... yo no sé si tuvo que ver con la Universidad de Naciones Unidas en Tokyo, sí, claro, es muy importante, mucha presencia” OdO.

“Cuando vine en el periodo 81-84 a hacer el doctorado y me incorporé temporalmente al Indigenista Interamericano, ahí fui a un seminario de Rodolfo en El Colegio de México, Rodolfo estaba trabajando... tenía un proyecto grande para documentar el estado de los derechos indígenas en el mundo. Tenía un equipo de gente que le estaba ayudando a recaudar legislación, etc., le pidió a un colega del Instituto que entonces era el secretario general del Instituto, que le ayudara con el caso de Bolivia, entonces este colega se incorporó al grupo de trabajo de Rodolfo, trabajando sobre Bolivia. Y cuando yo llegué al Instituto él me jaló a las reuniones del seminario de Rodolfo sobre los temas legales indígenas que estaba trabajando él, ahí lo conocí. Él estaba en El Colegio, él dirigía una investigación, que creo que dio origen a un primer libro que se llama ‘Derechos humanos de los pueblos indígenas’, estaba haciendo una revisión de la plataforma, digamos, de derechos humanos en relación con los pueblos indígenas en todo el mundo, en 84-85. Y mantenía un grupo de colaboradores, donde se tenían reuniones, se discutían cosas, y en ese grupo me metí yo de invitado, ahí lo conocí a Rodolfo, estando en el Indigenista.... Volví en el 87 al Indigenista Interamericano, ya como director de investigaciones, y ahí empezamos a interactuar con Rodolfo ya directamente en proyectos conjuntos. Él estaba siempre vinculado al Indigenista y el vínculo digamos en el periodo 87-90, creo que es importante, implicaba una vinculación entre el Indigenista Interamericano y el Interamericano de Derechos Humanos. Rodolfo es, ha sido por muchos años, desde la fundación, miembro del Consejo Directivo del Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica (...).

Olvidaba algo importante. En el 85, yo estaba ya de regreso en Ecuador, fue el IX Congreso Indigenista Interamericano, cada 4 años el Instituto Indigenista convocaba un Congreso donde iban los funcionarios de asuntos indígenas de todos los países, y por lo menos desde el VIII Congreso además se invitaba un grupo de indígenas de todos los países, y había lo que se llamaba el ‘Foro Paralelo’ al Congreso. El Congreso del 85 fue en Santa Fe, en Nuevo México, y en el Foro Paralelo, en esta mitad del Congreso que eran indígenas porque el Indigenista Interamericano no incorporaba a los indígenas en su directorio, pero invitaba desde el Congreso de Mérida, del 80, a indígenas y hacía una especie de evento paralelo; entonces discutían los mismos puntos de agenda que discutían los gobiernos discutían los indígenas y que ahí para adelante, mientras hubo el foro, se llevó esta práctica de tener el foro y de que al final el foro sacaba unas

recomendaciones, se las entrega al Congreso y el Congreso las hacía suyas, etc., era esta modalidad que intentaba que los indígenas tuvieran algo que decir en el tema del indigenismo.

En el de Santa Fe, el foro de los indígenas se orientó básicamente a temas de derechos humanos y los organizadores del Congreso que eran el gobierno de los Estados Unidos y el Instituto Indigenista invitaron a un grupo de profesionales que estaban trabajando el tema de derechos humanos y pueblos indígenas [tema novedoso en esa época...] en ese momento era un tema muy novedoso (...). Ahí vino Rodolfo. Fue a ese Congreso Rodolfo invitado como... asesor del Congreso, o bueno, para trabajar con el Foro, vino Willensen Díaz, un especialista de Naciones Unidas (...) el hombre que inició el trabajo de la Declaración; vino Guillermo Bonfil, mexicano (...). El foro se convirtió en un foro de indígenas que no cumpliría la agenda que los organizadores habían propuesto que eran unos talleres sobre legislación, sobre derechos culturales, sobre derechos colectivos, etc., sino que se abrieron a discutir sobre la demanda indígena, las quejas contra los gobiernos, etc. etc. Y me escogieron a mí, que era el más joven de estos invitados externos, como secretario del foro. Y ésta creo que fue mi primera interacción básicamente con Stavenhagen, a Bonfil lo conocía, a Willensen lo había empezado a conocer entonces, porque yo era el único de ese grupo de académicos que estaba sentado en la mesa donde estaba discutiendo y formulando el acta y redactando los acuerdos (...). Ellos [Bonfil, Stavenhagen, Willensen] pudieron haberse dado la vuelta y haber tomado el avión de regreso, decidieron quedarse en apoyo y apoyarme a mí como secretario del foro (...). Esa fue mi primera relación personal con Rodolfo y fue Rodolfo un poco el que... me parece que Rodolfo y Bonfil fueron los que no se enojaron por esto, entendieron perfectamente la interrupción, asumieron el cambio de curso y se quedaron ahí muy solidarios con el grupo” DIG.

“Pero entonces mi aportación a la investigación del doctor era, pues, organizar los temas de la conflictividad étnica, también teníamos un seminario donde leíamos y don Rodolfo nos actualizaba con una bibliografía que todavía hoy sigue siendo insuperable, por ejemplo, con don Rodolfo yo conocí a Stephen Cornell, a Donald Horowitz... los grandes teóricos de conflicto étnico y en un seminario discutíamos estas lecturas (...). Era de El Colegio de México, no recuerdo muy bien – hace varios años – había colegas, había invitados, algunas veces invitaba a Susana Devalle, por ejemplo, que trabajaba un poco esa problemática, invitaba a Salomón Nahmad, a Bonfil no me acuerdo haberlo visto ahí necesariamente pero era del grupo... sobre todo era darnos los instrumentos, las herramientas para entender lo que estábamos [estudiando]. Participábamos en este seminario, yo me encargaba un poco de la parte de China, como lo decía antes, y también entender los conceptos y familiarizarnos con estos autores (...). Él tenía al mismo tiempo este vínculo con la Universidad de Naciones Unidas en Tokyo y tuvo tres becas importantes: una a Sir Lanka, otra a la India y otra que ocupé yo y que fui a Inglaterra con esa beca de Naciones Unidas. [E: ¿Las otras dos las ocupó él solamente?] No, las ocuparon dos de sus asistentes también. [E: en el mismo marco de los estudios sobre conflictos étnicos...] Claro, claro. Entonces yo fui a Inglaterra y en Inglaterra estuve muy

de cerca con un grupo que él también fue fundador que se llama *Survival Internacional* y que luego Mathew Ednols fue su fundador y que luego fue el origen de Amnistía Internacional. [E: ¿Tiene alguna relación con *International Alert*?]. ¡*International Alert*! No es *Survival Internacional*, es *Internacional Alert*, cierto, cierto! Entonces yo en *International Alert* con Mathew Ednols pues también empecé a conocer otro tipo de información y documentos, y no llegamos así como a escribir un libro, necesariamente. Yo hice la maestría además, eso me permitió conocer a un teórico de nacionalismo e identidad que es Anthony Smith (...) entonces yo hice la maestría en *London School of Economics* con Anthony Smith, con una beca de la Universidad de las Naciones Unidas que don Rodolfo gestionó para este propósito y al mismo tiempo estuve vinculada con *Internacional Alert*” NGCh.

“[E: ¿Entonces se considera una discípula del profesor Stavenhagen?] Bueno, sí una discípula, claro. [E: Es heredera del patrimonio...] Por supuesto. Para mí es un honor poderlo decir como usted lo está planteando. Yo me considero una persona muy privilegiada por haber estado desde el principio con estos temas, él me abrió muchísimas ventanas de conocimiento y también fue muy generoso al gestionar, bueno, primero tener la fortuna de trabajar con una persona como él en El Colegio de México, y después de poder hacer estudios con otro puente importante en Londres, en *London School of Economics*. Por supuesto que es un privilegio. Y definitivamente creo que uno de los aciertos que ha tenido Stavenhagen fue abrir este tema de la conflictividad étnica, que es un tema que yo ahora lo recojo para América Latina, tal vez no con esa sapiencia, no sé, son dos estilos de trabajo muy diferentes, pero a fin de cuentas es recoger para América Latina lo que él inició para entender los conflictos étnicos que en ese entonces, o que todavía, se denominan clásicos: las formaciones de autogobiernos, la falta de... el dominio de una etnia dominante, la disputa por los recursos, en fin” NGCh.

“Mi primer contacto fue con el Rodolfo sociólogo, cuando él estaba en El Colegio de México. Desde ahí yo lo ubicaba a él, lo seguía, leía sus textos, en esta visión de sociología desde una visión no sólo teórica o externa sino procurando entender la problemática de los actores mexicanos; en fin, toda esa parte a mí me parecía como un enfoque más cercano a quien quería alimentarse más en la lógica de militancia y cuestión práctica, que era mi intención. [¿Qué época era?] Esto son los 70, 76-78, por ahí fue mi primer contacto con Rodolfo, probablemente él ni se acuerda de mí de esa época, pero yo iba a sus conferencias, a clase, incluso sin estar registrado nunca en El Colegio de México” MAG.

“La gran cualidad de Rodolfo Stavenhagen es que es muy democrático, no es nada autoritario en imponer sus ideas sino que siempre abre una temática con un alto nivel teórico, luego invita a los demás a participar y de ahí surge algo nuevo, eso lo hizo mucho en El Colegio de México” LAS.

## Centro de Investigaciones Agrarias

“Desde un principio él estaba viendo la... lo que le importaba era examinar la desigualdad, entender la desigualdad, explicarlo y obviamente su posición toda la vida ha sido en contra de la desigualdad [énfasis]. Entonces si uno ve derechos humanos en un sentido amplio de derechos económicos y sociales, entonces todos nosotros, incluyendo a Rodolfo, que hemos estado estudiando la problemática de la pobreza, de la... situación en el campo, no necesariamente pobreza, pero de las diferencias entre la sociedad rural y urbana, este... pues, todo esto se enmarca dentro de una visión de... progresista de tratar de apoyar derechos económicos y sociales. Y una parte importante de este estudio<sup>210</sup> fue sobre la capacidad de organización de la población rural precisamente del sector ejidal, su capacidad de organizarse para defender sus derechos, es decir, ellos vivían en una situación bastante difícil aún después del reparto agrario (...) y parte de este estudio fue precisamente entender su lucha (pausa reflexiva), su lucha por recibir la tierra, su lucha por defender la tierra y después su lucha por ganarse una vida digna en un campo donde tenían muy poco apoyo” CH. [Entrevistador: Se trata de una investigación con implicaciones sociales...] CH: “absolutamente, e implicaciones de derechos económicos y sociales primordiales, ¿no? (...) Una parte importante era entender la capacidad de organización, las experiencias históricas de luchas y de organización, y, en especial, había un componente de estudiar movimientos campesinos que en esa época era una parte de la sociología que... estaba ganando adeptos, era como una especie de moda casi, en la sociología, especialmente, en la sociología progresista de los años 60 y 70. Muchas personas empezaron a estudiar movimientos campesinos, también movimientos obreros pero la idea de movimientos sociales iba ganando mucha fuerza y si uno ve los anuarios de sociología donde año con año reseñan cuáles son los temas más importantes en la sociología internacional uno verá que por los 60 y 70 empiezan a hablar, a ver, sobre movimientos sociales, movimientos campesinos, movimientos urbanos y de obreros” CH.

“Se puede hablar del papel de la organización campesina en la construcción y defensa de la democracia... así lo vería Rodolfo” CH.

“Al final del semestre [1965-1] él ya estaba entonces incorporado en el Centro de Investigaciones Agrarias de México<sup>211</sup>. Y ya estaba organizando un proyecto de investigación muy grande, muy amplio sobre la estructura agraria y el desarrollo agrícola en México” SAF.

---

<sup>210</sup> Se refiere a la macro investigación del Centro de Investigaciones Agrarias realizada entre 1965-1970.

<sup>211</sup> Centro de Investigaciones Agrarias de México era parte del Gobierno Federal mexicano y fue parte de un estudio muy amplio con apoyos del BID y FAO. En su estructura, tenía un Consejo de Gobierno integrado por el Secretario de Agricultura, el Secretario de Recursos Hidráulicos y el Secretario de Economía.

“Desde que estábamos en el Centro de Investigaciones Agrarias el proyecto este de investigación que se hizo no quedó nada más en el libro, y la información que se divulgó y los trabajos académicos, no, de ahí se llegó a aplicar políticas concretas de apoyo a los campesinos. Y precisamente el señor Reyes Osorio que fue director del Centro pasó a ocupar un cargo en el Departamento de Reforma Agraria, después Secretaría, para formar brigadas de organización y desarrollo campesino tomando en cuenta todo lo que se hizo, lo que se dijo. Esas brigadas iban concretamente a las zonas campesinas de distintos productores para apoyarlos y que se organizaran (...). Rodolfo lo plantea todo eso y entonces Reyes Osorio cuando ocupa un cargo público promueve la acción. Entonces vienen las brigadas para ayudar a los grupos a organizarse (...). Tuvo tanto éxito que el propio gobierno después tuvo que pagar el proyecto (...). Las brigadas estas de jóvenes recién graduados que organizaban a los campesinos para liberarse de los caciques regionales que controlaban la producción (...). Tenía el lado aplicado de la investigación no nada más hacer investigación y publicar libros sino ir a aplicar” SAF.

“El Ing. Reyes Osorio era el Director del Centro y él tuvo a su cargo toda la parte agrícola, como ingeniero agrónomo que era, entonces, él organizó toda la parte del estudio agrícola y Rodolfo organizó toda la parte del estudio sociológico, también ligado con lo agrario, con lo agrícola, o sea toda la visión de desarrollo rural, no?, el ingeniero era el que la manejaba y con apoyo de economistas rurales que entraron también a apoyar: Sergio Maturana, que era un doctor en economía, chileno, economía agrícola, que estaba en México y el estuvo asesorando para la parte de economía agrícola; el Dr. Salomón Eckstein, que también era economista agrícola, había terminado su libro de los ejidos colectivos en México, muy conocido, entonces él también estaba colaborando, asesorando en la parte económica. Total que se armó este gran equipo y este gran proyecto (...). (Rodolfo) organizó el proyecto en el Centro de Investigaciones Agrarias y me invitó a colaborar en ese gran proyecto y, en el segundo semestre del 65, que era mi último semestre en la ENAH, entonces ya empecé a trabajar con él en el Centro de Investigaciones Agrarias y en cierta manera pues me encargó un poco como... fui una especie de su asistente directo (...). Me favoreció con su confianza” SAF.

“Rodolfo también nos acompañó, él fue con nosotros, él recorrió todo y, pues, a organizar ya el trabajo de campo mismo, con el delegado agrario de la región, a través de los ejidos, ir viendo, recabando toda la información de los ejidos, no, estadísticas, todas las listas, y luego ya a hacer los sorteos para ver muestras de los ejidos según distintos tipos por los tipos de productor, la zona cañera, la zona indígena, algodónera, etc. Entonces fue un proyecto fascinante, no?, muy interesante, muy importante (...). Fue un proyecto muy grande, muy amplio y esa fue nuestra relación directa con Rodolfo” SAF. “El proyecto empezó en 1965 y terminó hasta 1970 cuando se publicó el libro. Antes del libro sacamos



tres volúmenes que eran una primera versión (en mimeógrafo) y luego ya se hizo la síntesis del libro que salió completa”<sup>212</sup>. SAF

“Realmente hay que enfatizar que este estudio es único, es decir, lo que hizo Rodolfo y todo el grupo de investigaciones agrarias es algo clásico, único, no hay hasta hoy día, cuarenta años después, otro estudio de esta seriedad, de esta envergadura. Era un clásico” CH.

“Los trabajos que se habían hecho antes sobre cuestiones agrarias eran muy parciales, en ciertas zonas, ciertas regiones o en ciertos temas nada más, sobre todo de desarrollo agrícola, había mucho sobre cuestiones agrarias pero era muy parcial todo, y este proyecto pues integró en un gran programa de investigación, multidisciplinario, que cubrió pues estadísticamente todo el país, con regiones estadísticas para el trabajo de campo, pues, fue un trabajo... en su momento fue lo mejor que se hizo” SAF.

“En la multidisciplinaria fue importante, para Rodolfo, también, yo creo. Es decir, era una manera de tratar de entender la realidad involucrando a realmente muchas diferentes disciplinas y fue algo nuevo. Es típico de la manera en que piensa Rodolfo que va a querer... tener diferentes enfoques, diferentes puntos de vista... integrados en una visión única” CH.

“Él entra a... ya con la primera hija, al Brasil, aceptó ir al Brasil, aún si haber terminado su tesis de doctorado, nos fuimos al Brasil, a Río de Janeiro, ahí a un organismo de estudios agrarios que pertenece – todavía existe – a la ONU... es oficial, eh?... [E: Centro de Investigaciones Sociales...] Centro de Investigaciones Sociales! En Río de Janeiro. Centro de Investigaciones Sociales... (...) es de la UNESCO y tiene varios centros de investigaciones sociales porque nosotros viajamos varias veces a Perú, y en Perú había uno; tienen varias sedes. [E: ¿Cómo llega él ahí?] Desde que estuvimos en París, todavía en el proceso de doctoramiento, él ya tomó mucho contacto, tuvo mucho contacto con mucha gente de la UNESCO... y ahí ya le propusieron, porque hay comisiones en la UNESCO, entonces estos organismos, que son organismos internacionales, son organizados a nivel internacional. Entonces ahí surgió la propuesta, la idea de que llegara a ser el subdirector de ese centro de investigaciones sociales, entonces, directamente de París, vámonos para Río! Y empezó a organizar esto con un equipo bien interesante, bien simpático. [E: ¿Cuánto tiempo fue esa experiencia?] Dos años. Dos años, sí” MEV.

[E: ¿En ese espacio entre Brasil y Ginebra, en México, está su vinculación a El Colegio?] Bueno, sí, está por una parte su vinculación a El Colegio, pero más que nada al Centro de Investigaciones Agrarias en México. Centro de Investigaciones Agrarias, con Sergio Reyes Osorio... [que significó nuevos trabajos de campo con los ejidos...] exactamente! estudios muy amplios en Michoacán, estudios muy amplios en toda la Cuenca del Balsas,

---

<sup>212</sup> Se refiere al libro “Estructura agraria y desarrollo agrícola en México” AAVV, Mexico (1974): Fondo de Cultura Económica.

estudios muy amplios en Uruapan, claro, y como yo ya trabajaba, ya tenía mi área de trabajo aquí en México, al regreso de Brasil, yo pude integrarme otra vez a mi trabajo, porque yo fui... bueno ya es otra cosa, es que son muchos años.

(...) Justamente desde el Centro de Investigaciones Agrarias tomó contacto con muchos de los funcionarios que venían a México con frecuencia a congresos, debates, etc., etc., y que aportaban también unas instituciones (...) y entonces le propusieron ir a la OIT, terminó entonces sus compromisos con el Centro de Investigaciones Agrarias y jalamos para Ginebra (...). Nos fuimos a establecer a Ginebra, y él adscrito a la OIT (...). Era más bien coordinador de los grupos que trabajaban justamente con organizaciones indígenas en todo el mundo, tanto iban a África como iban a Asia, así, pero en eso demoraban mes y medio, cuatro semanas o algo así. [E: Él siguió haciendo trabajo de campo allá?] Siempre. Digamos, un trabajo práctico pero siempre junto a las organizaciones indígenas de los lugares donde iba, siempre! Como asesor, pero él llevaba su equipo de la OIT (...) con organizaciones de trabajadores, con organizaciones de mineros, con organizaciones de pescadores, de acuerdo con el país donde estaba, organizaciones agrarias, con ellos trabajaban, la OIT así trabaja (...). Y formaban sus grupos de trabajo, sus talleres, digamos, seminarios, más que seminarios, talleres, trabajando con esas organizaciones y supongo que todo eso, aunque no estoy tan segura, redundaba en recomendaciones de políticas nacionales con respecto a las condiciones laborales a todo lo que tiene relación con los sectores obrero y campesino ” MEV.

“Tuve también la fortuna de tratar con él porque yo tenía que hacer una práctica de campo como estudiante de sociología, y entonces él trabajaba en un proyecto... con el Centro de Estudios Agrarios, si mal no recuerdo, [E: con Sergio Reyes Osorio...] con Sergio Reyes Osorio, exactamente, y con Carlota Botey y con Salomón... Eckstein, que era un economista rural, y con Iván Restrepo... [E: Cynthia Hewitt...] exactamente, ese grupo, Sergio Alcántara.... era sobre los ejidos colectivos en México. Entonces yo fui al Centro de Estudios Agrarios y me mandaron a la comarca lagunera y estuve ahí, no me acuerdo cuanto tiempo, fue mi primera experiencia de trabajo de campo entonces la tengo así como grabada [E: y ahí estaba Rodolfo...] Rodolfo estaba como dirigiendo los trabajos en realidad. Yo, en el trabajo de campo, no tuve mucho contacto con él pero lo volví a ver en el Centro de Estudios Agrarios... bueno, como fue una experiencia muy importante, muy formativa en mi vida, digamos, se la adjudico a Rodolfo aunque él no tuvo ya mucho vínculo directo conmigo” MAU.

“Crea las iniciativas del Centro de Investigaciones Agrarias donde él se organiza desde el punto de vista de la investigación como un académico cada vez más sólido, impulsó ese proyecto muy importante del Centro de Investigaciones Agrarias y su desarrollo en estudios sociales” LDS.

### **Rodolfo Stavenhagen, Viajero**

“Él ha vivido y no ha vivido en México. Él ha estado y no ha estado” TC.

“Después ha tenido una vida internacional de largos largos años, entonces ha viajado a todo el mundo ha visto todas las posibles formas de conflicto étnico y explotación... imperialismo, colonialismo interno [risa irónica]” CH.

“Es un hombre de una movilidad... por qué esa movilidad, pues no sé, su mamá siempre decía que tenía hormigas en las nalgas, siempre ha sido eso, viaja todo el tiempo (...). Ha sido de una movilidad increíble, no se está quieto, va a todas partes y su trabajo también lo ha obligado a ir a muchas partes, ha viajado mucho, los cargos que ha tenido que desarrollar le obligan a salir a cada rato. Pues es un migrante... yo no diría que es un migrante judío, no, simplemente es un migrante. Y desde muy pequeño emigró con su familia y... su familia es mucho más estable, él es el que anda por muchas partes” MEV.

“Él estaba más en el ámbito académico y de llevar a México a los niveles internacionales para los derechos humanos (...) Guillermo Bonfil y yo no nos proyectamos mucho a nivel internacional (...) Nuestro trabajo fue eminentemente más local. Aunque Guillermo Bonfil estuvo en Brasil con Darcy Riberos, yo estuve en Estados Unidos enseñando en la Universidad de Texas, pero nuestra vocación no era la proyección internacional. En cambio Rodolfo fue funcionario de la UNESCO, luego se metió a Naciones Unidas, hasta el último puesto que tuvo de Relator Especial, y ya se vinculó al Instituto Interamericano de Derechos Humanos que está en Costa Rica, bueno, ya se movió él en otras esferas” SNS.

“Viaja... lo mismo va a la India, que se va a meter a China, que se va a meter a Rusia, que se va a meter... con los beduinos, en fin, tiene una perspectiva universal, la antropología que él practica es una antropología universal, en cambio nosotros practicamos una antropología muy nacional, o sin más, a nivel latinoamericano (...). El casi no está quieto: un día puede estar en China, al otro día está en Brasil... y se mueve! Hasta todos nos burlamos de él que anda con la maleta y un pasaje de avión por todos lados (...) Es en el fondo un humanista convencido de que hay que liquidar todas las formas de racismo, de discriminación, de exclusión, de pobreza... un hombre realmente excepcional en ese sentido, y no sólo está pensando en México, está pensando universalmente, porque yo creo que ninguno de los antropólogos latinoamericanos conoce el mundo como él lo conoce. Porque nada más hay que hacer un mapa de los países en que él ha estado trabajando! (...) Si hay 200 países en el mundo yo creo que él conoce 150 por lo menos” SNS.

“Pues yo creo que Rodolfo es un hombre universal no es sólo de México, no lo podemos ver como local nada más, sino un hombre de una visión universal; y sus trabajos, sus libros (...) Es un trabajador imprescindible” SNS.

“Hay una constante continua en Rodolfo: viajar por el mundo, se va enriqueciendo desde su perspectiva como sociólogo, como antropólogo, como pensador de las situaciones sociales, va teniendo una visión que finalmente es universal, a lo cual le ayuda su manejo de los idiomas, eso lo permite un conocimiento directo, un manejo del alemán,

obviamente del español, del portugués, del italiano... su capacidad de comunicarse con otros en muy diferentes latitudes como tal” LDS.

### **Fondo Indígena**

A él lo nombran presidente del Fondo Indígena. es el primer presidente del Fondo Indígena . o sea “él siempre fue como el que abría la brecha” (risas) Ehh y bueno, ps hay unarelación emocional evidentemente, también hay una relación laboral y siempre estamos en los mismos foros, no?, no en los mismos pero cerca de los mismo foros. Y el foro indígena se instala en Bolivia, parte de mi otra identidad, la identidad bolivajana que ya te comenté. Lo nombran presidente y en esa época se estaba discutiendo a raíz de mi relación con él, te diría, de colega y de... emocionalmente pues tuve oportunidad de estar cerca de los otros colegas de él” TC (...) “Se necesitaba en ese momento gente que impulsara y apoyara el Fondo Indígena y evidentemente Diego y todo sabían que yo tenía la línea, la identidad boliviana y como que de pronto comencé a ser candidata para apoyar al Fondo Indígena y me fui a apoyar al Fondo Indígena, un año a Bolivia, momento en que también la vida nos une profesionalmente, compartimos los eventos de arranque de lo que fue el Fondo, no?, ese es otro camino que de pronto nos junta profesionalmente nuevamente sobre el tema indígena, no?”. TC

“En el 91 fue aquí la Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que fue un paso adelante del Gobierno de México, para que no fuera la primera en el 92 en España, cuando los españoles que eran los que proponían crear esta cumbre de todos los países iberoamericanos, se lo plantearon a los mexicanos y a los brasileros, como países grandes, los mexicanos dijeron ‘sí, pero vamos a hacer nosotros la primera cumbre y no la vamos a hacer en el 92, para que no coincida con el V centenario, sino la vamos a hacer en el 91’. Entonces se hizo la primera aquí; ahí el presidente de Bolivia en su discurso trajo una propuesta suelta que proponía crear un Fondo Iberoamericano para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que tenía que ver con el modelo de los fondos, que empezaba esta corriente de crear fondos financieros que no pasan por las secretarías de Estado, solidaridad, el método solidaridad, que en Bolivia había el Fondo Campesino, había el Fondo de Inversión Social, que eran más o menos contemporáneos al Fondo de Solidaridad que creó Salinas.

Propuso en su discurso Jaime Paz, por insinuación de Salinas, me parece, propuso eso en Guadalajara y el mismo día que se propuso, el Presidente de México le agarró la batuta y le dijo ‘yo voy a poner a mi gente a trabajar... que saquemos esta iniciativa adelante’ y hasta donde yo sé lo sacaron a Arturo Warman que era el Director del INI, Instituto Nacional Indigenista, a Jaime Paz, Presidente de Bolivia, al Presidente Salinas, el Presidente del BID y Arturo Warman. Y platicaron de esta iniciativa (...) y le encargaron a Arturo Warman, el Presidente Salinas, ‘tu desarrolla este proyecto y México lo va a apoyar’ (...). En el 92 se decidió crear esta Institución como una Institución nueva, en realidad nuestra primera propuesta es que fuera una secretaría del Indigenista Interamericano, que el Indigenista Interamericano abriera un fondo financiero, que tuviera una oficina en La Paz (...).

Cabildamos el proyecto en toda América Latina, con los gobiernos y con las organizaciones indígenas durante 8 meses, de enero a agosto del 1992. En julio discutimos ese proyecto en La Paz y redactamos un proyecto de estatutos lo discutimos y se firmó en la segunda cumbre de los cancilleres, que tenía de por medio una pregunta: ¿Quién lo iba a presidir?. Entonces todo ese tiempo se estuvo alimentando la figura de Stavenhagen para presidirlo (...). La primera reunión del consejo directivo de los países que ya habían ratificado, ya vino Stavenhagen por el gobierno de México (...), fue el presidente del primer consejo directivo. Fue Presidente del Fondo (...). La creación, al final de la gestión de Rodolfo del fideicomiso del Fondo Indígena, porque el Fondo Indígena de partida no se diseñó con cuotas como los organismos internacionales, sino vamos a tener que inventar una forma para financiar esto. Entonces trabajamos en la creación de un fondo financiero y descubrimos, básicamente por la cercanía que teníamos con los dos Bancos, con el BID y el Banco Mundial y por el gran respeto que significó siempre para esa gente la figura de Rodolfo (...). Conseguimos compromisos hasta el 99 por 50 millones de dólares para el fideicomiso, es decir, cartas firmadas por los ministros de finanzas de que se comprometían a aportar 5 millones, etc. y no a dar una cuota de 10.000 dólares anuales. Hasta el 99 cobramos 18 millones, después, el nuevo secretario (...) porque yo fui el primer secretario del Fondo siendo Stavenhagen Presidente, me quedé en la Secretaría 9 años (...).

Él le metió al Fondo una impronta también de que hay que hacer investigación, hay que desarrollar la línea de los derechos, desde la Presidencia él insistió, le impuso una impronta muy clara en esa dirección, que se quedó en el Fondo” DIG.

“El Fondo Indígena a él le tocó arrancar eso con Iturralde (...). Fueron más relaciones en términos de las estructuras gubernamentales que otra cosa” NJR.

### **Asuntos educativos, [compromisos Intelectuales] y pensamiento pedagógico**

#### **(inquietud social e interés por la docencia).**

“Lo que yo conozco es lo que impulsó Rodolfo en El Colegio, por ejemplo, la manera como lo impulsó, o sea... él desde siempre pensó en un programa de estudios de posgrado abierto, primero a América Latina y después al mundo, pero no centrado ni mucho menos en México. Por otro lado, en un programa muy abierto también en términos intelectuales a distintas corrientes de pensamiento, o sea no centrado en un enfoque teórico, como ocurrió después en la ya entonces Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que en los años 70 pues era un programa de marxismo (...). Y, por otro lado, siempre este afán poco burocratizante de Rodolfo. Recuerdo muy bien que en El Colegio se le quería obligar a que fuera más sistemático en el programa de doctorado en estudios sociológicos, él siempre lo vio como que un investigador se hace investigando, él siempre insistió en que todo girara alrededor de la tesis, como en Europa, en Francia, o sea, el centro del doctorado es la tesis doctoral, entonces debía trabajarse desde el principio y lo demás debían ser seminarios que alimentaran esa tesis, y nada de obligaciones academicistas de tener un panorama completo de la teoría sociológica clásica, de la

teoría sociológica contemporánea, claro, lo veía como indispensable para cualquier tesis, o sea, era indispensable conocer la teoría clásica, pero que todos los estudiantes conocieran lo mismo, por ejemplo, tomaran un curso de teoría clásica, sociología clásica, un curso de teoría estructural-funcionalista y otro de otras teorías modernas, nunca le pareció a él didáctico, más bien que se le incentivara al estudiante a tomar seminarios que fueran importantes para el tema que estaba trabajando” CSF.

“Como antropólogo y sociólogo pues él siempre, digo, tuvo los espacios y recuerdo haberlo ido a escuchar, haber visto en el periódico en eventos que organizaba sobre el tema de la educación en México en la década de los ochenta, ¿no?. Y el tema... que creo que todo el mundo plantearía, del derecho a la educación, pero siempre había un punto específico en el discurso. Y era el tema de la educación considerando las especificidades culturales, ¿no? Ese es el tema que yo creo, recurrente en Rodolfo” TC.

“Rodolfo lo que tiene y creo que... su virtud, si se puede decir su virtud intelectual, porque todos tenemos virtudes, ¿no? de diferente manera, creo que es la capacidad que tiene de... transmitir... las ideas de manera muy sencilla ¿no? y que se entienden y que deja, ¿no?, deja ideas, porque tiene una, yo creo, repito tiene una enorme facilidad de comunicación y sobre todo de lógica, ¿no?, no es rebuscado, no utiliza palabras que nadie le va entender tiene un discurso muy... no quiero decir fácil, sino “que se entiende”, y creo que ahí hay un tema de educación (...). A la hora de escribir y a la hora de hablar, hay gente que habla y no le entiendes: A Rodolfo le entiendes super bien y transmite sus ideas muy bien, yo creo, que es un don y una virtud que él tiene” TC.

“Rodolfo es un intelectual comprometido. No es un activista, ¿no?, es un intelectual que tiene la virtud de... como... tiene la virtud... de encontrar temas... desarrollarlos y ampliarlos, y temas que están muy, o sea temas que, pues, los posicionó, abrió los debates, [pausada] permitió... que sectores sociales específicamente los indígenas, volvemos siempre al mismo tema, ¿no?, lograran ocupar espacios años después en contextos... específicamente en Naciones Unidas. Creo que ese ha sido uno de sus temas siempre también, ¿no?... el campo internacional. Pues es que yo creo que su compromiso habla por sí solo [voz de evidencia] yo creo que su compromiso está en todo lo que ha ido abriendo y ha ido dejando, no es un militante, repito, no es un activista, es un intelectual con una capacidad de poner, los temas que pone, como se dice, los temas que encuentra, que visualiza... tiene la capacidad de llevarlos, hasta, o la creación de instituciones como estas dos que estamos hablando ¿no?, y que instituciones que después caminan solas, siguen su curso, él dejó una semilla y lo otro sigue, hasta lo otro que te digo de lograr que sectores sociales ocupen espacios pues que no los tenían ¿no? hasta cierto momento en términos de cómo el Estado mismo a nivel global ha ido modificando su concepción sobre la sociedad misma. Y bueno, creo que son estos intelectuales cómo él y otros que en estos foros... van hablando del compromiso que tienen del derecho, en este caso concreto de la diversidad cultural, de la identidad, ¿no?, y, de, pues, de que sean reconocidos, que sean aceptados. Éste ha sido su punto central, para mí” TC.

“Está muy claro [tono de evidencia], Rodolfo siempre estuvo en la academia, el Colegio de México siempre fue el espacio donde generó y desarrolló idea novedosas muy vinculadas a los problemas sociales... como sociólogo y como antropólogo, o sea ves una realidad, una realidad que analizas y la colocas en la discusión de los problemas nacionales y aún siendo un intelectual, bueno, siendo intelectual, siempre en un diálogo con la política pública y con el Estado. Eso es lo interesante, creo, también en él. O sea, no es un, un, intelectual que se dedicó a sacar libros interesantes y novedosos etc. etc, sino que siempre estuvo en un diálogo con el Estado... y en un diálogo porque los temas que están en la realidad sean considerados para lograr mejorar, cambiar, ¿no?, eh, los mismos, o sea, no es un matemático, o sea, es un antropólogo que, cuando él hizo su trabajo de campo... en la presa Miguel Alemán y posteriormente sus otros trabajos de campo, o sea te das cuenta de que hay una realidad... ah, una realidad, es que no quiero usar palabras trilladas me entiendes, o sea una realidad que no puede ser, una realidad que tienes que camb- que tienes que analizarla y establecer el diálogo con el otro para cambiarla si estás en una posición o dependiendo de la posición en la que estás, ¿no? (...) Rodolfo ha estado en posiciones, por ejemplo en el Estado, en la administración pública, muy puntualmente, Culturas Populares, ¿no?, crea una instancia, abre un espacio para ciertos sectores que se visualicen, que se vean, sectores que la sociedad y que el Estado no los quieren ver en su momento, ¿no?. ese es un tema, pero también, él se ha movido en tantos planos [admiración], en el plano de ser un académico, escribir los libros, el análisis y también en, en, los foros internacionales posicionando los temas ya no solamente en el caso específico de México ni siquiera ya de América Latina sino a nivel mundial. Su compromiso está muy evidente (...) creo que el trabajo de él habla absolutamente de su compromiso, ¿no?: no ha sido un activista, no ha sido un militante, eh, pero tomó este camino donde creo que ha hecho muchas cosas, ¿no?, ha abierto espacios de diálogo, sin ser un activista, haciendo la diferencia entre lo que es un activista y es un intelectual, no?” TC.

“La educación está implícita en las características que tienen sus textos, en los temas que él aborda, ¿no?, y que además es el iniciador de todos esos temas, ¿no?, que estamos comentando ahorita” TC.

“En el ochenta y... ya no me acuerdo, ochenta y seis, creo, no sé, o noventa y tantos, ya no me acuerdo de las épocas, pero, hay un artículo, un trabajo que hicimos juntos, un artículo que hicimos sobre la diversidad cultural en México (...). En ese momento lo que nosotros hicimos fue plantear que el tema de la diversidad cultural no se limitaba al tema indígena, que el tema de la diversidad cultural era mucho más amplio. Que México era un país de inmigrantes aunque no se lo quería ver como tal por todo un desarrollo del concepto de la política migratoria y la política cultural en México, nacionalista –y ta/ra/rá – y digo que nos quedamos a medias porque sí pusimos en el tapete, o sea, en la mesa, en el libro, en la discusión, el tema ya de la diversidad que no era única y exclusivamente el tema indígena sino que se abría a un abanico más grande a la necesidad de un análisis más justo [enfática] de la realidad que querer ver lo que otros quieren ver y que nos hacen ver a través de los medios de comunicación a través de los libros de texto, de este tema

de que México es producto de indígenas y españoles (...). Es un tema que si hoy lo ves, diez años después, si no me equivoco, más o menos, o un poco más, ah, fue uno de los primeros artículos, donde se decía esto, ya Guillermo había dicho cosas [enfática], ¿no?, Guillermo Bonfil. Pero el tema de decir: este no es un país solamente de indígenas y de españoles esto es un país de inmigrantes, se debe reconocer la diversidad cultural presente de los árabes, de los judíos, y de los chinos, y de todos los que vinieron a este país. Creo, no quiero decirte que fue el único, que fue un artículo, de los primeros que empieza a plantear el tema de esa manera, ¿no?" TC.

"La experiencia que tuve como alumno de él, a partir de ahí, pero después, precisamente yo siempre advertí, siempre he advertido una continuidad, por eso es que siempre me he considerado alumno y a él maestro. Cada vez que nos hemos reunido con él siempre tiene esta actitud, pues, muy... didáctica. Siempre lo explica todo con una claridad, una precisión excelente, cualquier tema que comentáramos... siempre estábamos aprendiendo de él" SAF.

"Hay una vertiente de educación para la paz (...). Él tiene ligas fuertes con institutos de estudios para la paz, hay redes en todo el mundo que están ligados con nuestro Instituto en Ginebra y hay un Instituto... en Escandinavia, muy importante. Estoy tan lejos de esto ahora. Pero él ha estado en sus... consejos de administración de no sé qué tantos diferentes institutos de estudios para la paz" CH.

"Y en cierta forma el hecho de publicar [pausada] sus informes cuando fue relator de Naciones Unidas de Derechos Humanos, pues eso se puede llamar enseñanza también, pedagogía... que va y visita y recopila, las... bueno estudia la problemática de grupos que se sienten agredidos y cuyos derechos humanos han sido violados y lo publica, informa, aparece en la TV. Eso es supongo, una especie de pedagogía también" CH.

"Los derechos humanos se aprenden, se apropian, en la práctica de la lucha; no se aprenden sólo mediante tallercitos de capacitación, cosas así, se aprenden luchando, confrontándose con la realidad de que ahí están pero no cumplidos" BB.

"Una de sus posturas de la ética en derechos humanos, donde no vamos a tranzar con los derechos humanos, él lo hace en un contexto de generaciones de estudiantes suyos (...) Jóvenes como nosotros que estamos ahí metidos, en los estudios zapatistas, en la lucha por la justicia, ¿quién nos está respaldando en el medio académico? Los únicos apoyos que tenemos es la generación de Don Rodolfo. Son los últimos sobrevivientes de "Los Magníficos", los maestros de los 70 (...). Ellos siendo estudiantes en la ENAH ya estaban volteados hacia los pueblos indígenas y la producción de conocimiento es de los pueblos indígenas" BB.

"Dentro de los aportes educativos de Rodolfo Stavenhagen su gran preocupación son los derechos culturales como parte de los derechos humanos, últimamente. Y esto lo ha demostrado en su trabajo en el mundo que surge a partir del estudio de la antropología aquí en México con todo ese grupo de estudio, de amigos, de trabajo, de colegas, que



tienen la preocupación de los derechos culturales. Es un estudio de cómo entender al indio como indio, no como ciudadano simplemente. Por ejemplo, el liberalismo trata de igualar a toda la sociedad. 'Todos somos iguales'. Y no, precisamente de lo que se trata es ver que no todos somos iguales, hay diferencias, lo que hay que acabar es con la discriminación y con la opresión, pero hay diferencias: en la forma de hablar, en la forma de pensar, en la forma de vestir, en la forma de vivir, y eso es un derecho inalienable para todo mundo. No por esta razón alguien que se vista diferente es inferior" JCM.

"Su manera de militar es que se difunda, que se discuta, que se promueva y que se entienda de otra manera este tipo de problemáticas [sociales]. No como hoy en día que la mayor parte de las escuelas son muy pragmáticas, es decir, se estudia para promover empresas, para hacer negocios, para otro tipo de cosas, aquí [orientación de Rodolfo Stavenhagen a FLACSO] hay más compromiso social real, entender la problemática social de fondo y tratar de resolverla de fondo. Y en esto Rodolfo Stavenhagen tiene un papel muy importante desde el ámbito internacional de promover este tipo de cosas, como subdirector de la UNESCO lo pudo hacer" JCM.

"Es un educador en el sentido de la manera como se va a abordar la educación bicultural y bilingüe, referido fundamentalmente a los pueblos indígenas. Y educar, de alguna manera, a los no-indios para que entiendan a los indios, presentarles de otra manera el problema cultural. Como promotor del entendimiento del problema del indio es muy importante, a nivel mundial; después de la última comisión que le tocó también: promotor de centros de investigación, promotor de escuelas, etc. etc., esa sería su labor pedagógica más importante, yo diría, y lo pudo hacer en un ámbito en el cual muchos de sus colegas no lo pudieron hacer, él es el internacionalista, los demás se abocaban más a México, a América Latina, alguna discusión con Norteamérica, menos con Europa, en Europa no hubo tanto contacto, Rodolfo sí tuvo todos los contactos, además de la facilidad que tiene desde niño de ser un políglota impresionante" JCM.

"A Stavenhagen lo han llamado, han venido a pedir su opinión para la formación de muchas universidades, de muchos cursos, de muchos diplomados, de muchas instituciones, uno de ellos, el Instituto Mora, me acuerdo cuando se estaba empezando a formar que vino un grupo de gentes a reunirse con él y era porque tenían la intención de crear un instituto y querían tener la opinión de Stavenhagen en ese sentido (...), para el plan de estudios, cuál era la trayectoria, todo, para formar un programa" EA.

[Desde la participación de RS en todas las instituciones educativas, ¿cómo podría sintetizar sus grandes preocupaciones en materia educativa?] "En la formación de nuevas generaciones, definitivamente (...). Rodolfo fue un estímulo para todas estas instituciones de educación superior para que las nuevas generaciones se interesaran por el área de ciencias sociales y humanidades y, especialmente, todo lo que él ha trabajado (...) La contribución de Rodolfo es muy importante en ese sentido" EA.

"El crea también la Academia Mexicana de Derechos humanos, en la época de López Portillo... Eso también es lo que yo llamo 'construcción de instituciones'... pero

instituciones académicas, pero no hacia una participación política directa, ¿no?, o sea, hacer política a través de la formación, lo que podríamos llamar una política responsable (...). Esa fue también la orientación del doctorado aquí [en El Colegio]; los estudiantes tenían que hacer una tesis doctoral pero con un sustento teórico fuerte y con investigación de campo fuerte: este es un doctorado muy orientado a la investigación (...). La lógica ahí es crear conciencia, interpretar la realidad nacional, regional, sectorial, todos los temas que estén ligados: la cuestión agraria, la cuestión obrera, la cuestión 'migraciones', todos esos temas que están ahí (...).

Todos esos años desde el 65 hasta la época de la Academia de Derechos Humanos son en esa dirección institucional: crear institución (...). Esa etapa, a mí se me hace, la que yo considero central en términos intelectuales, es la etapa esa 65-80: Las dos cosas, creación de instituciones y producción intelectual: era una carrera donde lo que él escribía también se encarnaba en la práctica institucional. Pero él nunca dejó de escribir (...). Después ya no hay una cosa tan fuerte en que uno pueda decir que del 80 para acá Rodolfo haya tenido un cambio; él fue elaborando muchas cosas sobre lo que había hecho antes. Él tenía en esos mismos años también una columna del periódico. Todo esto es al mismo tiempo, tú lo puedes ver en distintos niveles, en distintos aspectos, en esos 15 años él trabaja al principio en la cuestión macro, colonialismo interno, la sociedad mexicana vista desde el punto de vista marxista, como una formación social, el lenguaje un poco del marxismo, la teoría general expresada en un espacio concreto, la teoría de la formación social, ahí está toda esta cuestión del capitalismo, feudalismo, todo ese tipo de cosas; después pasa a una versión más empírica que es, veamos esto de los campesinos, de lo pre-industrial, etc.; y después veamos las cuestiones más ligadas a cómo formar gente para estudiar todas estas cosas" FZ.

"Rodolfo Stavenhagen es una figura central en ese proceso. De cómo se conformó una élite, digamos, en un sentido verdadero, intelectual que conoce la teoría, conoce la inspiración y conoce los problemas que hay, todas las cosas desde sus respectivas regiones" FZ.

"El fue creador de la Academia, él participó en la Universidad de Naciones Unidas, en Japón, él tuvo una relación con los temas de la cuestión indígena, Relator, ése es el tema central de los últimos 10 años, la cuestión de la situación de los pueblos indígenas en el mundo, que ahí ha recorrido medio mundo con cualquier cantidad de comunidades indígenas" FZ.

"Ahora, desde el punto de vista educativo yo le veo ahí, qué le digo... no directamente pedagógico, porque no; yo me he interesado más en la parte de educación, y por qué, por mi trayectoria, yo soy maestra normalista, y mientras fui maestra normalista... yo trabajaba por la mañana y por la tarde estudiaba en la ENAH (...) mi experiencia del magisterio me llevó más propiamente hacia la educación escolar. Lo que Rodolfo hace, yo creo, es no tanto la educación escolar porque no fue su vocación, pero, digamos, la educación en cuanto a organización, conciencia y organización de las poblaciones indígenas... y de las campesinas" MEV.

“Stavenhagen ha hablado mucho de derechos indígenas como de derechos humanos. Y uno de los derechos indígenas es educarse en su propia lengua, tener el apoyo para desarrollar su propia lengua, desarrollar su propia lengua! y, además, a su cultura. Educación y cultura son dos ejes importantísimos que ha manejado como parte importante de los derechos humanos. Claro, todos los derechos políticos, desde luego, participación, la representación y la participación en toda la actividad política pues es fundamental, pero, finalmente también la educación y la cultura son dos baluartes, que los mismos indígenas exigen, pelean mucho, ellos manejan mucho: la educación y la cultura. Y se han apropiado de la educación de una manera bárbara porque se apropian de Instituciones, exigen la conformación cada vez más numérica de bachilleratos, de secundarias, de tecnológicos, de todo, para qué, para educar a la población, para educar a los suyos, y los quieren ahí, en sus pueblos, no los quieren a 100 kms, los quieren ahí, y ellos mismos profesionistas, profesionales en diversas disciplinas, en una variedad de disciplinas impresionante (...). Rodolfo va peleando por todas partes hasta que llega a Relator, por la ONU” MEV.

“Además de su participación como profesor y como director de tesis, en el sistema de educación formal, él tiene una participación dentro de un sistema de educación no-formal y es un poco cumplir esa función de concientización y de dar visibilidad a situaciones de violación de derechos, que son percibidas como naturales, si una gente no se fija entonces él trata de dar visibilidad a esas situaciones [E: ¿Cómo lo realiza? ¿Cómo hace ese ejercicio de concientización?]. Eso de traer un líder aquí a que nos plantee su situación, e invitar diferentes académicos, para tratar de establecer un vínculo entre los líderes de defensa de derechos y el sector académico, que por lo general, a veces, no está involucrado en esas cuestiones, es una forma de hacer que los académicos se den cuenta de la problemática que les circunda (...) Rodolfo realiza ciclos de conferencias, hace poco mismo, hizo un ciclo de conferencias, abierta al público, donde viene gente de diferentes universidades o diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales, y él difunde sus conocimientos. Entonces yo creo que esa es una manera de educar, no en el sistema de educación formal pero a través de la transmisión de sus experiencias” OdO.

“Hicimos en eso [cooperación entre el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y el Instituto Nacional Indigenista] tres cosas. Una creamos o establecimos unos cursos de derechos humanos y derechos indígenas... por la línea de la capacitación, de la formación de cuadros indígenas, digamos; entonces, los dos institutos lanzamos una ronda de cursos para formar líderes indígenas, hicimos tres cursos para líderes indígenas de México y Centroamérica, en tres años seguidos, empezamos en el 87 (...) hicimos tres cursos aquí en México convocados por los dos Institutos y ligados a la Academia Mexicana de Derechos Humanos, de la cual era Presidente Rodolfo (...); en el intermedio de los mismos años hicimos tres cursos en los países andinos: uno en Ecuador, uno en Bolivia y uno en Perú (...) también convocado por los dos Institutos acogido como entidad local, como anfitrión por la Comisión Andina de Juristas, que era un poco un equivalente de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, un poco más antiguo, que tenía

presencia en todos los países de América andina, por los países andinos ésa fue la institución anfitriona. Entonces hicimos a la larga 6 cursos, de semana y media, dos semanas, donde yo creo que se formaron los que después van a ser los líderes del movimiento indígena de América Latina, sobre todo en el tema de los derechos humanos y los derechos indígenas y donde se desarrolló esto que yo considero es un 'caldeado' de la doctrina de los derechos humanos hacia la consolidación de la plataforma de los derechos indígenas, 25 años después de esto, o 20 años después de esto, hay ahora una plataforma específica de derechos de los pueblos indígenas y los forjadores de esa plataforma, en una buena medida, son la gente que se formó en esos cursos de los dos Institutos y la Academia, los tres dirigidos por Rodolfo como la figura principal, como el director académico, el investigador (...) actividades de educación en derechos humanos y derechos indígenas, involucramos gente de la OIT y gente del CIESAS, en la mayor parte de los seis cursos conseguimos un equipo del CIESAS (...).

Esta fue una línea [E: ¿Stavenhagen diseñaba los cursos? ¿Los impartía también?] Sí, sí, él impartía normalmente la conferencia principal del curso. En realidad esto lo acabábamos diseñando sentados los dos en la mesa, él mucho más a cargo obviamente de los asuntos académicos y yo un poco más de los asuntos ejecutivos (...). Creo que el último lo diseñé ya yo, básicamente, el último que hicimos aquí en México (...) ya habíamos acumulado mucha experiencia (...).

Esto tuvo una prolongación adicional, diría yo, y es que el tema de derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas se introdujo prácticamente como un tema estándar desde esos años en el Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. El Interamericano ha hecho ya hasta ahora... deben andar en el curso 30 más o menos, todos los años, un curso para 100 gentes, 15 días en Costa Rica y desde los 90 se introdujo este mismo curso mucho más concentrado en el tema, se metió en el Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos que dura dos semanas y que es para gente de toda América Latina. Entonces esa sección sobre derechos indígenas la llevaba siempre Rodolfo y yo fui varias veces con él a Costa Rica porque hacíamos un taller a partir de su conferencia magistral, etc., introdujimos el tema de unos cursos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que se sostuvieron hasta ahora que yo sepa.

El otro campo es propiamente el de investigación. Cuando yo lo conocí él estaba haciendo esta primera investigación sobre la situación legal indígena... en el mundo, esto hablo de los 80, pero después del 87 formamos un grupo de trabajo... en ese periodo 87-91, formamos un grupo de trabajo de lo que se podría llamar o después se ha llamado "antropología jurídica", antropología jurídica y derechos indígenas... en el mismo marco de contactos. Esto tenía más que ver con El Colegio y el Instituto, El Colegio, el CIESAS, Jurídicas de la UNAM como participación más académica, el Instituto Indigenista Interamericano, básicamente porque estaba yo en ese Instituto y hacía parte de ese grupo (...) y el INI, Instituto Nacional Indigenista, que tenía ya para ese entonces un programa de excarcelación de presos indígenas. Magdalena Gómez era directora del programa de

excarcelación de presos indígenas del INI y tenía casos de indígenas que habían sido presos porque no conocían la lengua, por ese tipo de cosas, ella comenzó a buscar con quién discutir y Rodolfo, en realidad, tomó la iniciativa de formar un grupo para discutir primero esos casos de presos indígenas del programa del INI, que quedó constituido en un grupo de gente interesada en antropología jurídica. Pero era un grupo informal, no era un seminario estrictamente, nos reuníamos una vez aquí en el CIESAS, otra vez en El Colegio de México, alguna vez nos juntamos en jurídicas de la UNAM, en el Indigenista Interamericano, etc., pero ese núcleo fue el núcleo de profesores de estos cursos (...).

Además de esta investigación con Rodolfo impulsamos dos cosas más. Un grupo de trabajo en el Interamericano de Derechos Humanos. Al mismo tiempo que había este grupo de antropología jurídica acá en México, básicamente centrado en el CIESAS y el COLMEX, con carácter muy académico, formamos un grupo de abogados indígenas, indígenas y no indígenas – digamos así – localizamos abogados indígenas de América Latina y formamos un grupo que se reunía en San José; creo que una vez cada 3 meses o una vez cada 4 meses, teníamos una sesión, y discutíamos estos mismos temas con el auspicio de Rodolfo. Ese grupo derivó en un grupo que discutía un guión para una posible declaración americana de derechos de los pueblos indígenas. En éstos estaban Magda Gómez, aquí de México, yo iba desde aquí, después ya iba desde Bolivia, que ya me trasladé para allá a vivir; venía una abogada ecuatoriana que después fue canciller, Nina Pacari, una indígena; un indígena de Bolivia, un abogado indígena colombiano, un abogado indígena de Brasil, fue muy protagónico en la reforma constitucional del Brasil; el hijo del presidente [?]; un procurador de derechos indígenas de Brasil, en fin, y creo que nos reunimos un año y medio, a discutir unos estándares de derechos indígenas para América Latina. No a todas las sesiones vino Rodolfo pero ese era un espacio que él había en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, más o menos llevaba la agenda de la discusión (...).

Hicimos dos eventos con abogados indígenas penalistas, es decir que tenían experiencia en derecho penal (...), después localizamos penalistas e hicimos un evento grande sobre derecho penal indígena (...). Creo que hicimos dos o tres reuniones de ese tipo en el Interamericano de Derechos Humanos con Rodolfo e impulsamos el tema, y el tema quedó metido, en el Interamericano se creó un programa de derechos indígenas, no sólo la cátedra en el curso interdisciplinario sino que en uno de los departamentos del Interamericano de Derechos Humanos se creó un programa sobre derecho indígena, capacitación, promoción, eventos, cursos especializados sólo para indígenas, quedó instalado durante años hasta que hubo una crisis de financiamiento, en fin, que estaban reorientando su esfuerzo.

Y el tercer ramo, después de este que es más académico, tiene que ver con lo institucional, la experiencia institucional. En lo institucional, Rodolfo fue candidato de México para ser director del Instituto Indigenista Interamericano en el 91 (...). Fue candidato pero no fue elegido. [E: ¿Se sabe por qué?] Sí, México... había un problema tradicionalmente... la elección se hace por candidaturas de los Estados miembros, pero

siendo sexenal coincidía con los sexenios de México, con las presidenciales (...) siempre México tuvo dificultad de intervenir, de tomar una decisión de a quién candidatear porque siempre era en los sexenios (...). Los mexicanos querían proponer a Rodolfo (...) pero llegó la candidatura tres días antes de que se cerrara el directorio y cuando se dieron cuenta todos los Embajadores tenían ya comprometido el voto con un candidato del Perú (...) fue una torpeza de cómo manejó el asunto la cancillería mexicana” DIG.

“Yo creo que la contribución principal de Rodolfo es a la emergencia de esta idea de los derechos indígenas, a partir y cercanamente y congruentemente con la plataforma de los derechos humanos... y enseñarles. Prácticamente su enseñanza ha sido un trabajo de promover eso en todos los foros, principalmente entre los cuadros indígenas. Su preocupación ha sido que esto lo entiendan, lo desarrollen, lo comprendan y lo vivan, los cuadros indígenas, este tema de los derechos; y en otros sectores, básicamente el sector gubernamental, creo que es un hombre que ha sensibilizado el sector gubernamental, no solo en México sino en muchas partes del mundo, sobre el reconocimiento de los derechos indígenas; y en el sector de especialistas de derechos humanos, las academias, las ONG’s, las oficinas del *ombudsman*, o del defensor del pueblo, él ha formado, ha educado para el reconocimiento de los derechos humanos de estos pueblos que finalmente resultan ser unos derechos muy especiales. Yo creo que esto es la impronta principal de Rodolfo en el campo de la Educación en Derechos Humanos, en general” DIG.

“Lo uno es trabajar con el sujeto, de preferencia el sujeto colectivo por el tipo de derechos que le preocupan; lo otro, es impulsar la acción afirmativa, tener una posición de acción afirmativa en el tema de los derechos. Tiene el esfuerzo por ‘pedagogizar’ eso; es un buen pedagogo de estos derechos, en el sentido de la enseñanza, de transmitir el conocimiento, de inculcar el conocimiento, que no todos los trabajadores de derechos humanos son buenos pedagogos (...). Pero con pocas excepciones no veo que esto haya sido su nicho como profesor en El Colegio, muy por fuera y mucho más allá de El Colegio. Que tuviera alumnos que hicieran tesis, etc., de derechos humanos no es el caso. No ha ejercido esa parte en la docencia universitaria, muy probablemente por este mismo tema del sujeto, es decir, el estudiante de El Colegio de México no es precisamente alguien que necesita que le defiendan sus derechos humanos [risa]; él ha formado gente que puede haber pasado por El Colegio y se pueden haber entusiasmado por el tema de los derechos humanos pero no ha sido ese su nicho universitario, digamos, necesariamente, sino la Academia de Derechos Humanos. Es miembro de una serie de Instituciones, algunas que ni siquiera conozco, la preocupación es la misma (...). Yo no sabría decirte si él ha forjado una pedagogía de los derechos humanos, como que tenga alumnos que hacen pedagogía de los derechos humanos... ha sido un formador de militantes y ha metido el tema en colegas suyos de otras profesiones, muchos en México y fuera de México, antropólogos que se dedican a la temática de derechos humanos han bebido esa vertiente de Rodolfo: antropólogos, abogados, sociólogos, historiadores, que trabajan en derechos humanos, han aprendido, digamos, esto de Rodolfo” DIG.

“Es un gran impulsor de preparar a la gente para los derechos humanos. Yo creo que en Rodolfo, que sufrió en carne propia la persecución nazi, con su familia... yo creo que eso le movió, lo colocó en un nivel de visión internacional. Yo creo que sus aportes no son solo locales, para México, de impulsor de una educación para los Derechos Humanos a nivel nacional con la Academia, sino que él es un impulsor de los derechos humanos a nivel mundial y ha trabajado en esa dirección, muy clara, muy trascendente.[E: ¿Cómo lo ha realizado?] No, pues, va a reuniones internacionales, va a congresos, escribe libros en inglés en Harvard... está conectado con las principales universidades del mundo y con los organismos internacionales; su nombre es muy conocido en los círculos internacionales. No así nuestros nombres que algún momento pudimos participar pero en el caso de Rodolfo es excepcional su persistencia y su constancia” SNS.

“[E: Dentro de esas múltiples presencias de Rodolfo Stavenhagen en Educación en Derechos Humanos, cuál destacaría, Doctor?] La preparación de los indígenas para la defensa de los derechos humanos en México, no quiero hablar de otras partes, pero sí en México. Entre El Colegio y la Academia, entre las dos” SNS.

“No hay pueblo sin educación. Eso no entra en la mentalidad moderna. Las ‘chavitas’ que tejen las cunas, las telitas y todo, eso es un aprendizaje, es una educación; la gobernabilidad que tienen esos grupos tribales de Leticia, son sistemas políticos, es un gobierno, y yo tengo la obligación de respetarlos. Si ellos quieren cambiar, pues que cambien; si ellos no quieren cambiar, pues que no cambien, pero que la decisión sea de ellos. Si se quieren poner vestidos que se lo pongan y si quieren andar desnudos pues que anden desnudos. Pero no me da ninguna autoridad a mí, ninguno derecho para decir *vístete*” SNS.

“Hay un proceso que se dio en el tiempo, en el que Rodolfo tuvo mucho que ver. Hubo como un tiempo de maduración de cosas [E: ¿es parte de su papel educativo en torno a los derechos humanos?] Sí, porque fue la cuestión de no solamente plantear el problema sino de formación de gente... que antes no lo veía, no por mala fe ni nada por el estilo sino porque no era tomado en cuenta. [E: ¿Formar a quiénes?] A los propios profesionales, por un lado, era fundamental; dos, abrir frente a los abogados, o sea en la estructura jurídica, un pensamiento específico o una línea de pensamiento específico pero que también significó que las instituciones educativas empezaran a abrirse, o sea, fue una cosa como de varios niveles” NJR.

“Eso de armar una mesa para discutir la cuestión de un planteo de educación para un proyecto nacional multicultural o como nación multicultural, México como nación multicultural, es buscar incidir en las políticas públicas” NJR.

“[E: Quisiera conocer su punto de vista sobre el trabajo de Stavenhagen en el plano educativo y en esa preocupación por generar y hacer procesos de expansión de conciencia en la esfera de los derechos humanos en distintos escenarios. ¿Qué conoce de ese proceso, Doctora?] Pues ese es un proceso justamente que me perdí porque yo estuve, justamente cuando él fundó la Academia Mexicana de Derechos Humanos fue el

tiempo que yo estuve en Inglaterra [E: La Academia es emblemática si hablamos de Educación en Derechos Humanos, en Stavenhagen?] Sí, sí, por supuesto. Porque también él fue quien introdujo el tema de la cultura de los derechos humanos, uno de, junto con Sergio Aguayo... pero definitivamente el Dr. Stavenhagen fue pionero en introducir el tema de los derechos humanos y no solamente introducirlo en cátedra sino en formar institución, como fue la Academia Mexicana de Derechos Humanos. En ese sentido, el Doctor se apega mucho a una definición objetiva y subjetiva de intelectual, no solamente tiene idea sino medios para ponerlas en prácticas como la fundación de la Academia, la Declaración de los Derechos, en fin, tener Instituciones que respaldan sus proyectos y sus ideas (...). Sin duda, tiene que ver con la conciencia y la visión de futuro de crear cuadros profesionales o técnicos, o una inteligencia que pueda pensar, porque uno de los problemas que a él le preocupan es descolonizar, cómo crear insumos y una conciencia autocrítica independiente, cómo ser latinoamericanos, cómo ser mexicanos, cómo ser indígenas por nosotros mismos. Y eso es una visión de futuro, es un querer ver, no solamente que las culturas se apagan por la explotación y el dominio, la discriminación y el racismo, sino que también se crea la inteligencia necesaria para mantenerlas, desarrollarlas y potenciarlas (...).

Él genera la apertura y al generar la apertura genera que la circulación de ideas no se quede dispersa, creando como dije antes, instituciones. Esa es la visión que tiene de trascender las ideas (...). Yo veo en Stavenhagen un intelectual orgánico y veo también un académico riguroso, científico (...). Quizá lo orgánico esté más bien entre comillas, un intelectual como un creador de ideas y un ejecutor donde tiene bastantes dones, es decir, ve, puede... plantear ideas de futuro, una visión de futuro, es visionario, conoce, tiene esa perseverancia por conocer lo profundo y por lo tanto lo puede proyectar a futuro, y crea instituciones para que esto ocurra. Y eso es una cualidad que no siempre la vemos en los intelectuales públicos. Y por otro lado, Don Rodolfo pues es un académico muy comprometido, riguroso, informado, exhaustivo, con una gran habilidad para transmitir sus conocimientos... tanto transmitirlos en una conferencia exponiendo un tema como también, bueno, es un escritor muy claro, muy sustancioso, que eso solamente lo da la claridad con la que él hace sus trabajos” NGCh.

“Yo creo que Rodolfo es un gran maestro y su maestría la ha materializado en la creación de la Academia de Derechos Humanos. Él, entiendo que fue el primer presidente. Yo no estoy muy vinculado a la Academia en términos formales, me cuesta mucho, yo soy un hombre libre de gramáticas y de instrumentos jurídicos, me aburren, son áridos, pero reconozco que tienen un gran valor para legitimar derechos. Y entonces yo por eso valoro mucho ese espacio académico sobre los derechos humanos, en donde el promotor principal ha sido Rodolfo Stavenhagen (...). Yo he dicho que los doctores, los verdaderamente doctores, se salen de los nichos académicos se salen de todo ese discurso muy elaborado, alguien me dijo ‘Natalio, no te preocupes, esos discursos los elaboran entre ellos y para ellos’. Yo he dicho que los verdaderos doctores son como Rodolfo Stavenhagen, como Guillermo Bonfil Batalla... o sea, que extrapolan sus grandes teorías que sí las manejan, sí las conocen, para hablar llanamente, sencillamente con la



gente del pueblo. Entonces yo creo que la Academia de Derechos Humanos cumple un papel fundamental, digamos, para tender puentes entre los grandes tratados internacionales en materia de derechos de los pueblos indígenas, con la gente, la gente de carne y hueso, la gente que camina en las calles... Y yo creo que ahí han abierto una ventana muy importante y por eso Rodolfo digo que es un gran visionario, así como hace 30 años abrió un gran espacio en la Universidad Michoacana, en donde el purépecha[-] Rodolfo lo retomó y lo actualizó, lo hizo vigente en el siglo XX y que trasciende al siglo XXI (...).

Yo creo que Rodolfo legitima un derecho de los pueblos por tener una educación que les permita desarrollarse sin negar lo que son. Hay un paso importante porque finalmente la lucha de Rodolfo y de las organizaciones indígenas y de 'Los siete magníficos' y todos los de la antropología comprometida de la década de los 70, finalmente llega a un punto crucial que es el movimiento zapatista. Lo que recoge el movimiento zapatista es todo este trabajo que se hizo en los 70, 80 y principios de los 90. Y entonces, a partir del movimiento zapatista se trasciende de la educación bilingüe-bicultural a una educación intercultural-bilingüe para todos, o sea, porque todavía en México estamos atorados, en términos formales, de una educación intercultural para los pueblos indígenas y el planteamiento zapatista, que yo suscribo plenamente porque soy parte de ese proceso, yo estuve en las discusiones de las mesas de diálogo de San Andrés de 1996, donde me encontré a muchos amigos, colegas, una maestra que me dio clases en 1973, veinte años después yo me encuentro en Chiapas con ella, y juntos planteamos una educación intercultural-bilingüe para todos, no para los pueblos indígenas. Porque si alguien desconoce y menosprecia la raíz cultural de México, o las raíces culturales de México, son los mestizos, la población mayoritaria; los mestizos ni se reconocen en Europa ni se reconocen en [¿]. Hay una anomia cultural muy fuerte en los mestizos; o sea, el mito de 'La raza cósmica' de Vasconcelos se agotó! Y entonces empieza el mito o el paradigma de la diversidad. Yo diferente puedo tratarme con el otro que también es diferente; pero entonces el mestizaje de México es lo que ha contribuido a negar la afirmación de las identidades diferenciadas de los indígenas. Eso está muy claro, a mí no me queda duda. Yo luché con los conceptos de 'indio' y de 'indígena', yo digo ahora, no soy 'indio', ni 'indígena', yo soy 'náhuatl'! porque como dijo don Guillermo Bonfil Batalla en los 70, lo 'indio' es una categoría colonial para meter en un solo saco a todos los diferentes que encontraron los españoles (...). Yo escribí un poema hace 30 años diciendo 'yo soy indio', ya quedó eso... Yo digo, yo soy náhuatl, o sea, el reconocermé indio era para visibilizarme, y una vez visibilizado digo, yo no soy 'indio'. Yo soy náhuatl, yo soy azteca, yo soy mexica, ¡soy todo eso!

Yo creo que Rodolfo, junto con muchos otros, porque nadie está aislado en la vida, nadie desarrolla un pensamiento de manera aislada, por muy iluminado que sea, sino somos productos sociales, y Rodolfo es un producto social de su tiempo y de su momento y de su visión de futuro. Y todo ese planteamiento de Rodolfo, de Guillermo Bonfil, de Salomón, como ese grupo de otros 'siete magníficos', la segunda generación de 'Los magníficos', finalmente, llega a detonarse en 1994 con el movimiento zapatista donde ya

explícitamente y poéticamente dicen 'México es de muchos colores, de muchos rostros' y la Nación tiene que reconocerse en esos rostros y en esos colores diferentes" NH.

"Lo diferente está presente, el otro está presente, o los otros están presentes en estas sociedades dominantes pero que yo he puesto el ejemplo que el sistema educativo de México tiene ya muchos hoyos, es un sistema educativo de 100 años, es un 'traje' caduco, era un 'traje' para la unidad nacional; y el siglo XXI estamos en un 'traje' para la diversidad cultural y lingüística, así sintetizo mis intervenciones en mi 'cátedra', le voy a llamar cátedra por primera vez, que doy en el Programa México Nación Multicultural de la UNAM (...). Entonces tenemos un sistema educativo caduco, yo no creo que sea en México yo creo que en todos los países de América Latina, un sistema educativo para la unidad nacional pero yo no veo todavía un sistema educativo para la diversidad de cada país, porque es muy fuerte, es una inercia de cinco siglos, pero sobre todo del siglo XX que el paradigma era homogeneizar, entonces nos cuesta ahora reconocer la diversidad como aporte de los pueblos a un nuevo proyecto educativo, a un nuevo proyecto de sociedad, a un nuevo proyecto de humanidad! Finalmente sociedades tan abstractas... pero un nuevo tipo de hombre, un nuevo tipo de ser humano... (...) Entonces, yo preveo que en 10 años más, o sea, para el 2020 vamos a tener ya un 'traje muy pintado', todavía no el 'traje' multicultural; y en 20 años vamos a tener un 'traje' educativo, un nuevo sistema educativo... a pesar del pensamiento, creo yo, que nos gobierna, incluso, aunque cambie el PAN y entre el PRI, seguiremos siendo gobernados con un pensamiento [de poder]" NH.

"[E: Cómo podría sintetizar las grandes preocupaciones de Rodolfo Stavenhagen en torno a Educación en Derechos Humanos] Mira, yo lo que recuerdo... Rodolfo estaba muy, muy, muy preocupado por los derechos de los pueblos indígenas; específicamente, esa era su población y él estaba dándole mucho esfuerzo y metiéndole mucha energía [en la AMDH]" MAU.

"Yo siento que su tema ha sido más que derechos humanos en general, sobre todo la cuestión de la problemática de los derechos humanos de los pueblos indígenas, y uno de los esfuerzos más importantes se concluye con la Declaración, todo este trabajo en el que él estuvo vinculado desde hace mucho tiempo en el esfuerzo de empujar a que se gestara la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, porque él formó parte, creo, de alguno de los grupos de discusión académica y porque varios de los indígenas que tenían representación en esta discusión que se hacía en Ginebra, pues son indígenas que de alguna manera, directa o indirecta, habían formado parte de algún programa de educación, de formación y de capacitación de dirigentes indígenas (...) capacitación y formación de dirigentes indígenas en el campo de los derechos humanos de los pueblos indígenas" JBC.

"En lo académico, él impulsaba un conocimiento de ciencias sociales que no se bastara a sí mismo sino que se marcara hacia un compromiso conceptual y de acción para enfrentar y resolver problemáticas estructurales de México, él fue un animador de conciencias, no sólo un capacitador de conocimientos; con su vida ha probado que no fue un académico

encerrado en el aula y de alguna manera él emanaba, él proyectaba, él impulsaba a que todos vieran el aula en función del proceso de aportación a cambios, hay una ética ligada a la transformación, al compromiso de conocimiento-propuesta.

[E: ¿Es un educador en Derechos Humanos, en ese sentido?] En la etapa de los 'setenta y picos', yo creo que hoy lo es, es un educador explícito de derechos humanos; en esa época, que el concepto como tal se hablaba poco, cuando lo conocí, yo diría que sí fue un maestro precursor de los derechos humanos y de alguna manera ya cuando cuaja y madura como tal derechos humanos ya lo explicita él en su dimensión, yo te diría que sí hay un vínculo sociología-derechos humanos siempre, pero que primero sociología como que era la matriz, y derechos humanos como algo que se fue incorporando cada vez con mayor peso, de pasar de ser un elemento a ser ya todo un eje y matriz. Y sí, yo creo que en este proceso de elaboración mexicana de un concepto de derechos humanos yo sí creo que Rodolfo puede llegar a aportar en esa dimensión por haberla traído desde la disciplina sociológica, él hace un abordaje sociológico de derechos humanos, se convierte en un precursor, y por eso creo que le da una dimensión no sólo jurídica o juricista, que hay otras corrientes que tienen mucho esta lógica de los derechos humanos, sólo en el marco de lo legal y por lo tanto una justicia muy ligada a eso. Creo que Rodolfo aporta una visión de derechos humanos mucho más amplia, no sólo legal, sino más social, cultural, política, estructural, yo entendería, y ahí lo ético sería igual al reconocimiento de derechos humanos como una dimensión que prueba el alto grado de deficiencias estructurales de México y la necesidad de la construcción de alternativas que tendrían que ser plurales. Rodolfo ha sido un impulsor de una forma civilizada, organizada y pacífica de lucha. Aunque él entiende a los otros, él siempre fue un impulsor de procesos participativos plurales, lo siento siempre esforzado en tener relación con todo tipo de grupos, con todas las radicalidades, de alguna manera está ubicado en media cancha y éticamente es un impulsor, ¡cabemos todos! Impulsor de saltos hacia compromisos de acción y de cambio" MAG.

"Yo tendría muy claro que en el caso de la COSEVER también él tenía por un lado la solidez personal y la madurez de relaciones, tenía la claridad de la tarea, en este ubicarse de lo formal y lo real, lo jurídico y lo político, las presiones entre las partes, saber jugar en medio, precisamente todos estos rasgos explican que él haya sido el presidente de consenso de una instancia tan difícil que de hecho se atoró muy pronto -por voluntad de las partes no por incapacidad del equipo que lo conducía- pero en todo caso también ahí era la insistencia que el proceso de paz implicaba la seriedad del cumplimiento de compromisos, que los compromisos no eran sólo para ser llevados a salidas políticas formales, mediáticas escritas, sino a procesos reales... entonces esta exigencia de verdad llevada a justicia y a reparación real creo que también marcaba un peso ético en Rodolfo" MAG.

"[E: A partir de más de tres décadas de relación con él, cómo sintetizaría las principales preocupaciones en intereses de Rodolfo Stavenhagen en materia de Educación en Derechos Humanos] Yo diría, formar a la nueva generación de académicos, impulsores y

promotores sociales en la convicción de que es posible orientar un proceso de transformación de fondo en México, que para ello hay que impulsar procesos de participación y de organización no sólo partidaria, que hay una responsabilidad civil y ciudadana y que los derechos humanos tienen una potencialidad no sólo defensiva ante los errores y violaciones del Estado y su régimen, sino que tienen una potencialidad para orientar también el tipo de cambio, ahí lo podría sintetizar” MAG.

“No es el investigador aislado que escribe y publica sus estudios. Está en su morada o en su despacho o en su cubículo escribiendo y alcanzando una línea de producción que se espera de los intelectuales, desde luego, pero en el caso de Rodolfo va junto con la docencia de toda esta problemática compleja en el orden de la antropología, de la diversidad cultural, de las situaciones políticas, económicas, jurídicas, Rodolfo está siempre en la docencia, no se ha separado de la docencia nunca. Aún en etapas muy tempranas, al ligarse a la UNAM en un momento dado está en la docencia también. De ahí que haya podido emprender una serie de iniciativas que estimularon a otros a nivel de la investigación para desarrollarse también como investigadores, y no solamente a nivel académico, su contacto con una diversidad de universidades como conferencista, grandes conferencias, sino con muy diversas organizaciones sociales también o estimular proyectos a partir de El Colegio de México como lo que hicimos, gracias a su presencia, entre El Colegio de México y CIESAS para aprovecharnos, en el buen sentido de la palabra, de su ubicación académica para que se abriera un seminario con gente, inicialmente del CIESAS y de El Colegio de México también, sobre las situaciones jurídicas vistas -desde esa perspectiva- de estos grupos que son regidos por otros ordenamientos jurídicos pero no los propios como tal y que tienen todo un origen en sus propias culturas, un seminario sobre derechos humanos o sobre comportamientos jurídicos, proyectos de investigación, se me escapa ahora la palabra de la investigación jurídica propia, que fueron implementados precisamente a partir de la docencia, ya no solo de la investigación por él mismo sino trabajando con otros cuadros más jóvenes para que se desarrollaran como investigadores en ese mismo sentido” LDS.

“La noción de educador social puede ir desde el aspecto de abordar lo formal y lo no formal, [E: y combina los dos elementos...] absolutamente, esa es la característica en lo que Rodolfo ha participado. Está muy claro todo lo académico, todo lo formal; pero lo otro tiene una enorme importancia visto incluso en los derechos humanos, porque los derechos humanos no solo es el conocimiento de estatutos, leyes o normas sino las prácticas mismas como tal que un conjunto humano puede asumir y creo que el ejercicio de esos derechos humanos a través de la educación informal y la capacitación se mostró muy claramente en el campo de Culturas Populares. Y después específicamente cuando él desarrolla, a partir de la Academia, todo ese trabajo sobre investigación en derecho consuetudinario de distintos lugares o distintos grupos étnicos, el capacitar cuadros de esas comunidades o de esos grupos para llevar a cabo la práctica de esos derechos humanos. El concepto es tan amplio que se puede sintetizar diciendo que el mejor de los derechos es el que busca desarrollarse en la vida misma y en la relación con las personas de los propios grupos como tal, es decir, es una comprensión de sus propios valores y

comprensión de su dignidad como seres humanos pero al mismo tiempo saber exigir el respeto a sus diferencias o a sus tradiciones que son contribuciones, diríamos, a la cultura universal, finalmente.

[E: Entonces no se trata sólo de una actividad meramente intelectual, que se haga de los derechos humanos un ejercicio de escritorio...] No, no, no se queda en algo simplemente de orden teórico, conceptual, interesante, aquí lo atractivo es que va hacia una práctica, a un desarrollo con las gentes mismas como tal (...). Se fueron formando dentro de esos grupos diversos, hablo particularmente de los grupos indígenas, sus propios cuadros, los intelectuales de los propios grupos” LDS.

“Sí hay algo educativo [en Culturas Populares] en el sentido de la oportunidad o derecho de las personas a recibir esa capacitación, esa educación formal o informal, que le permita impulsarse, desarrollarse, guardar lo mejor, las iniciativas de sí mismo, de su historia, de sus costumbres, ese es un ejercicio de derechos humanos extraordinario y que no tiene, como tal, un precedente en la actualidad, no existe eso o está muy debilitado. No me refiero ya en el sentido... porque eso sí ha crecido, la conciencia de muy diversos sectores de la población nacional de organizarse para la defensa de los derechos humanos, pero son específicos en situaciones muy concretas, en el orden de lo jurídico pero en el otro campo, de respetar su propia identidad, no sé si pueda haber mejores ejemplos que eso” LDS.

“Yo pienso que el planteamiento de la educación es una preocupación muy vieja en Rodolfo. Recuerdo que en los años 60 cuando yo me recibí en la Escuela de Antropología, hice una tesis sobre educación, muy mala, de verdad [risa]. Pues él se acercó a preguntarme de la tesis y a preguntarme cómo seguir con la preocupación de la educación. Yo creo que sus planteamientos y el hecho de considerar a la Educación en Derechos Humanos un eje de las transformaciones es fundamental. Porque no se trata de cambiar leyes solamente, no se trata de hacer imposiciones a través de las políticas, sino lo fundamental es que las personas asuman el ejercicio de sus derechos para defenderlos y esto lo plantea él a través del conocimiento muy profundo de los derechos, a través de la educación y de la práctica, no solamente la teoría sino el ejercicio de los derechos como una educación, digamos, activa, en relación a toda la dinámica de trabajo que procuramos desatar desde los planos personales, aquí dicen ‘desde los corazones’ que es un concepto que me gusta mucho porque no es ni siquiera desde la cabeza, sino desde el corazón, es decir, asumiendo en el cuerpo, corporativizando estos derechos que se pueden asumir.

En nuestro caso, en el caso del trabajo con las mujeres que hemos seguido, hemos hecho una metodología siguiendo la metodología de educación popular. Una metodología que es dialógica, profundamente participativa y enseñando los derechos desde las propias necesidades sentidas de las mujeres, no como catecismos que hay que aprender para defender o para hablar de ellos, y esto ha sido muy interesante pues es parte de seguir también los principios de los que hablábamos desde muy jóvenes, esta práctica que implica el compromiso personal de la defensa de los derechos (...).

[E: ¿podemos entender la Educación en Derechos Humanos como un proceso de formación de conciencia crítica?...] de conciencia crítica, sí, y práctica, planteada como ejercicio de los derechos, una educación práctica. Esto a mí me parece que nos ha llevado por caminos, guardando las distancias porque él ha hecho un trabajo muy importante a nivel internacional, en cambio nosotras nos hemos quedado en el campo muy reducido de Chiapas y de las mujeres, pero hay mucho que hacer allí también” MOB.

### **Influencias de contexto en la trayectoria del autor**

“Tiene un sustrato marxista, pero marxista poco ortodoxo, por llamarlo de alguna manera... o sea, más bien el espíritu, los principios básicos, pero más bien ese espíritu de transformación, de indagación para transformar (...). Es indudable, si uno lee su tesis “Las clases sociales”, es un enfoque marxista creativo; o sea, él contrapone ahí los conceptos básicos de clase frente a las estratificaciones y demuestra cómo son mucho más razonables los conceptos de clase social, los otros son finalmente ordenatorios; el concepto de clase es un concepto dinámico, mucho más sociológico, pues; relaciones humanas, relaciones entre grupos, estratificaciones, categorías ordenatorias, ¿no?, para ubicar a los individuos unos arriba de otros, en fin, y esa ha sido una discusión en la temática de desigualdad social, que sigue incluso vigente, durante muchísimos años en América Latina (...).Y es ese sustrato el que también tiene que ver con la otra pregunta que me habías hecho de la justicia, pues si hay algo que movió a Marx a lo largo de toda su obra fue la injusticia social y ese sustrato está en Rodolfo, o sea, el convencimiento de que es un... no sé si llamarle un lastre, una lacra, que persiste y es muy difícil... también está toda la discusión de si el sistema capitalista lleva a esa desigualdad, a esa injusticia, pero son otras cuestiones” CSF.

“Rodolfo, si no me equivoco llegó a México cuando niño, él nació en Alemania, en Frankfurt, debe haber tenido cinco-seis años cuando llegó a México. Por un lado la experiencia de... pues prácticamente exiliados, porque si no me equivoco sus padres también vinieron por la avanzada nazi en Alemania, así como los míos, o sea vinieron previendo lo que estaba ocurriendo en Alemania cuando ya empezaba la persecución fuerte contra los judíos. Mis padres llegaron en el 36... posiblemente los de Rodolfo llegaron dos o tres años antes, 34, pero ya Hitler había subido al poder (...). Por otro lado... no hay duda que hay una experiencia de diferencia, de marginación, de aislamiento en los exiliados, o sea, no digo que haya habido persecución en México ni mucho menos, pero somos gente diferente, ¿no? (...).Entonces eso te da idea de cómo puede uno sentirse diferente, marginado, quizá injustamente tratado, por ser hijo del exilio...” CSF.

“Hay un hilo conductor yo creo de parte de él de abrir el diálogo en los distintos niveles donde él ha estado trabajando sobre el tema indígena” TC

“Rodolfo es estudiante en la Escuela de Antropología en una época, en una época post segunda guerra mundial, en una época... donde la revolución china, no?, estamos hablando de los cuarenta, cincuenta... una época de un México... pues donde la

intelectualidad en general estaba en el debate, eh, en el debate sobre el marxismo, o sea el marxismo era un tema que se discutía y se analizaba en ese momento en todos los centros de, de, aprendizaje, no?, y más en el tema de la academia. Yo creo que esa es la época que marca a Rodolfo y a Rodolfo no lo marca como lo marca a mi padre, porque son contemporáneos, más o menos... eh, mi padre se hace comunista, Rodolfo no se hace comunista... pero no quiere decir que no estuviera de acuerdo con los principios de lo que era el socialismo, de la justicia, de la equidad y de todos esos conceptos que están en la época, no?, mi padre se hace activista, mi padre se mete al partido comunista, milita en el partido comunista, y Rodolfo... comulga las ideas pero él se va por el... él toma un camino, que es el camino del... del que estamos hablando ahorita, y donde hay un aporte al conocimiento, eh, en general, yo creo para América Latina, yo te diría que mucho más para América Latina y que deja una huella enorme, no?, para las siguientes generaciones, digo, no hay quien no haya leído a Rodolfo hay libros que son básicos para entender ciertos momentos de la historia de México y América Latina y tienes que leer a Rodolfo, no?, o sea, se ha vuelto, yo creo que, uno de los pensadores que... pues necesarios de leer para entender esos momentos, no?" TC

"Lo que he escuchado, no?, lo que se dijo, pues era eso, que se vivía una época en ese momento con estas características donde, bueno, había, todo el grupo de intelectuales que... asimilaban todas estas ideas y Rodolfo es uno de esos y creo que ese contexto influye mucho, o influye en el camino que él específicamente toma, otros toman la militancia, no, y Rodolfo no toma la militancia toma un camino más intelectual mas de académico más de análisis sin que ello... o mas bien diciendo que con ello logra todas las otras cosas, no?" TC

"He escuchado por ejemplo a Salomón, que es muy amigo de él, a Leonel, que es muy amigo de él... estaban cerca de... estaban cerca de la construcción de las instituciones... estaban cerca de un país que se estaba haciendo... sí?, y de un país donde habían... realidades que ellos tenían posibilidad de verlas por las características... por el estudio, por, por la mirada que te da el ser antropólogo y que eso, a todo ese grupo, y ya no te digo a nada más uno, a todo ese grupo los sensibilizó y todo ese grupo ha sido un grupo creador, ha sido un grupo que ocupó posiciones en el Estado, en el aparato del Estado... proponiendo, proponiendo cambios y él forma parte de ese grupo porque es él, es Guillermo es Salomón, y bueno, los ubico a los tres o a los cuatro... pero cada uno en su propia línea, no?, y Rodolfo siempre fue el que se destacó en el tema más intelectual, eh, en el tema más internacional, no?, que el resto de, de, de sus compañeros, que el resto de sus colegas, era la tendencia que él seguía y ellos me lo dicen a veces, no?, cuando hablamos, es que Rodolfo siempre... estaba, Rodolfo siempre estaba en el plano internacional, Rodolfo siempre se iba por el lado más académico, mientras los otros se iban al aparato del Estado, al INI, a trabajar como directores del INI, a los centros indigenistas, etc. pero Rodolfo se iba por el lado académico, no?, (...) El, salvo el tema de Culturas Populares, él siempre se mantuvo ahí" TC

“Son muchas cosas las que confluyen en la sensibilidad específica de él, en este camino que abre y en todo lo que ha aportado y todo lo que es”. TC

“Por qué Rodolfo tiene este perfil?... no?, porque Rodolfo también tiene doble identidad... (E: podría explicarlo?) Igual que yo... (E: ah, de nacionalidad?) Claro... Yo recuerdo que una vez me dijo él que él creía que yo podía hacer, no me acuerdo en este momento el detalle, pero, por qué, que yo podía entender porque yo tenía doble identidad. Y qué quiere decir eso, el tema, el dilema que viven, para no irme muy lejos, el tema, el dilema que viven los pueblos indígenas en América Latina, este tema de si eres o no eres, de si te integras o no te integras, si mantienes o no tu cultura... con la que naciste creciste y te incorporas a la otra sociedad nacional- mestiza, no? y tienes que dejar de ser esto para ser lo otro... ese es un dilema... que lo viven los indígenas pues, desde que, yo creo, se define el Estado Nación. ¿Eres o no eres? Y si eres pues eres discriminado entonces dejas de ser y pasas a ser otra cosa... para que seas reconocido... Y yo creo que... ahí hay un tema, esa es mi percepción, que puedes indagar, en términos de aporte de tu, de tu trabajo porque creo que sí es muy importante... hmm, porque lo vives, yo lo vivo [enfática], yo vivo mi doble identidad, y la tengo que racionalizar mucho para poder estar en paz porque quieres, porque tienes elementos de la otra y Rodolfo las tiene... o sea es tan mexicano Rodolfo porque llega a México desde que tiene 6 años, no? y se hace mexicano, pero también tiene sus, tiene la parte alemana, que es lo que sucede con todas las migraciones que llegaron desde la década, desde el siglo XVIII, para no irme mucho antes, que llegan a este país donde viven con una doble identidad, los italianos, bueno, reproducen el entorno italiano en su familia pequeña, comen, beben, se alimentan, reproducen cosas, no?, y contribuyen además al propio país (...) todos sabemos que es así, pero no lo, no lo... como se dice, se me fue la palabra, sabemos pero no lo vemos, lo sentimos pero no lo reconocemos, no?... y todo este tema, el tema de los derechos humanos, en los que estás comentando, pues tienen que ver con este asunto del derecho a la multi, a la diversidad y a estas, a estos, a estas identidades que andan pululando hoy por el mundo y que hoy es mucho mayor con el tema de la globalización, etc. etc. no? (...) Los judíos para no ser perseguidos se tienen que, muchos... invisibilizar, no? O sea, creo que hay elementos ahí, yo no estoy diciendo que sea su caso, creo que forma parte de todo, y ahí creo, yo no sé si me estoy equivocando, nunca lo hablé con él sobre este tema, pero yo lo veo, lo observo, digo, no?... Tiene las dos... él iba a ser Presidente del Colegio, o sea, cuando yo estaba en el Colegio, se sale Urquidí, el viejo, y estaban en la elección, no lo eligen a Rodolfo... porque no había nacido en México... y eligen a otro, ah, pero le dan un puesto... interesante, que era Director Académico del Colegio de México. Pero no lo eligen a Rodolfo porque no es mexicano, aunque es nacionalizado mexicano. Ahí hay cosas muy profundas, de lo que te estoy queriendo transmitir, o sea, es un tejido muy fino. A mí me pasa lo mismo (...). Alguna vez Rodolfo me lo dijo: yo sé que tu lo vas a entender (...) Y ahora, a esta edad, a estas alturas y ahorita reflexionando contigo, digo, pues es que también tiene la misma historia que yo, se vino a los seis años de Alemania, este, producto de la guerra, de la persecución a los judíos, no?, y había muchas familias que decían: “cásate con los locales, no te cases con judío” TC.



“La vida misma, la experiencia vital de Rodolfo, de haber venido de Europa en la época, pues, de la guerra, de toda la persecución de Europa, con sus papás, su familia... que en eso coincidía también con el profesor Landsberger pues eran grandes amigos, conocidos, entonces esas experiencias, pues, yo creo que obviamente aunque él se hizo mexicano, y se formó en México y todo, pero por su familia, por lo que tuvieron que compartir, él estuvo en Holanda desde niño... Yo creo que, pues, esa experiencia como... les ha sucedido a muchos profesores y amigos nuestros también que pasaron por eso... han tenido una mayor sensibilidad ante la defensa de los derechos humanos, su orientación pues ha sido muy fuerte a ese tema en parte por esa experiencia personal” SAF.

“Haber estudiado antropología, hablando de alteridad (risas), antropología es el estudio de la alteridad” CH.

“Yo creo que su experiencia de campo en Chiapas cuando hizo su tesis allá también lo ha de haber influido también. Chiapas era entonces el fin de mundo, muy colonizado, muy difícil, entonces yo creo que todas esas experiencias fueron muy importantes en su formación” SAF.

“La situación en Chiapas era lacerante (...). Porque Chiapas es de las zonas más atrasadas de México donde realmente casi no había reforma agraria, donde los grupos indígenas han sido plenamente discriminados. Entonces, si uno quiere ver un caso de explotación muy claro, allá” CH.

“Su trayectoria personal, familiar, de la cual nunca habla... Yo sé lo que él no dice: que es una familia judía que vino a Coyoacán a refugiarse, creo que antes de la noche de Cristal, me imagino que clase alta, yo sé que su papá estaba muy interesado en cosas arqueológicas, que don Rodolfo tiene en su casa, unas piezas fabulosas (...). Yo creo que algo de eso son *motores de la acción*. El motor de la acción de alguien tiene que ver con su origen, callar el origen social, cultural y político sería mentir. Yo no creo que don Rodolfo lo hace explícitamente, yo nunca lo oí, tal vez lo ha reconocido mucho, de donde viene, su familia, pero él no lo instrumentaliza como yo lo he instrumentalizado con los zapatistas” BB. “Nunca me he dado cuenta que el argumento sus orígenes para justificar su preocupación intelectual. Tal vez él piensa que es obvio, que todos lo sabemos. Y tiene razón: todos sabemos que es un judío, que llegó aquí tempranísimo y que se mexicanizó” BB

“La preocupación de don Rodolfo no ha nacido de la nada. Ha nacido con base en un contexto en el cual los derechos humanos eran una cuestión claramente subversiva. Cuando él agarró el tema de los derechos humanos, yo creo por ahí a fines de los 70, era un tema subversivo. Y hoy es un tema recorrido (...). Los derechos humanos en su perspectiva liberal no tienen mucho de subversivo en el contexto en el cual crecí, el gobierno se apropió del discurso y no sé hasta qué punto es subversivo. Pero lo que sí percibo subversivo en este país es plantear la cuestión de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, eso para mí sigue siendo muy subversivo” BB.

“La constitución de estos temas de derechos humanos y protección del indio, yo creo que responden a un momento histórico en el cual no solo Rodolfo sino un montón de profesionistas, les pasa eso. Es una época de auge de la teoría social en América Latina. La primera gran teoría social que surge es la CEPAL, con el Informe Friedrich en 1948, el desarrollismo, la teoría del desarrollo y su crítica, el dependentismo, el colonialismo interno, la marginalidad, de ahí surge Darcy Ribeiro, Theotonio dos Santos, un montón de argentinos, que ahora se me va el nombre, todos los dependentistas, todos los marginalistas, José Mum [?], Emilio De Ipola, etc.etc., son de esta misma generación y ellos tienen un papel muy importante, Rodolfo tiene contacto muy directo con ellos a través de la UNESCO y a través de FLACSO, de hecho, él inaugura FLACSO aquí en México en 1976” JCM

“Su familia, Kurt Stavenhagen, su padre, era un empresario pero también un amante de la cultura, tenía colecciones que todavía, por cierto, conserva Rodolfo, de arte indígena precolombino, una colección impresionante, su casa parece museo, todo legalizado, todo registrado y todo muy bien cuidado. Y esto viene desde Kurt, su padre, un inmigrante europeo, de los años 30 o 20, previo a la guerra, una cosa así, y es una familia muy culta que siempre se involucraron en la cultura popular mexicana, siempre tuvieron muchos vínculos como alemanes, hay muchos casos de estos, sobre todo de extranjeros europeos, particularmente alemanes, de esos he notado varios, que vienen acá y se vinculan con la cultura mexicana y la estudian; tienen otra forma de entender la vida. Por ejemplo, algo que llamaba la atención, siempre tuvieron una casa en el pueblo de Tepoztlán (...) cuando llegaron ahí era bastante rústica, entonces era esta cosa de tener un contacto muy directo con el pueblo. Yo creo que la educación de sus padres motiva mucho a Rodolfo Stavenhagen. Este tipo de inmigrantes que se interesan por la cultura, participan, coleccionan, se involucran bastante y creo que Rodolfo recibió esta educación desde niño, de relacionarse con lo popular, con el pueblo, no estar vinculado en una élite hasta arriba, en escuelas especiales, sino escuelas donde va todo el mundo.

Supongo, aunque esto no lo menciona tanto Rodolfo Stavenhagen, cuidadosamente no lo menciona, el hecho de ser judío. Él es judío, es de familia familia. No reniega de eso, no lo presume tampoco. Sino que es un hecho en su vida y es así. Tiene su vida familiar ahí... y supongo que siempre fue criticado como muchos otros judíos que conozco de estas características que, por ejemplo, tiene el grave pecado pero se lo perdonan porque es inteligente y muy bueno, de haberse casado con mexicanas y no con judías, pues hay una endogamia muy grande, no es tan bien visto que un judío no se case con una judía, es más, tienen el problema que un hijo de judío debe ser hijo de madre judía y resulta ser que las madres de sus hijos son mexicanas. [En el trabajo de sus hijas] se ve toda la influencia de su padre ahí, involucrarse en los problemas culturales, y todos los temas en los que ellas participan está la huella de su padre: problemas culturales, el problema del indio, el problema de la pobreza, el problema de los derechos humanos, etc. etc. El sello de Rodolfo está ahí puesto.

Entonces, yo pienso que tiene mucho que ver la tradición, no sé como llamarle, tal vez venga desde Humboldt o algo así, de esos alemanes que vienen, se involucran con cuestiones populares, lo popular, ver la base de la sociedad, etc. etc, involucrarse, viene de familia, y sobre todo también con el problema judío, yo creo que también de alguna manera tiene que ver, la educación, cómo la adquieren, el judío tiene una manera muy particular de educarse. Les enseñan a pensar y a criticar y esto influye también en la vida de Rodolfo. Ahora, también se involucra con antropólogos y lo ve más amplio y toda la cosa, tan así que, es una forma de ruptura con el judaísmo puro: 'yo soy judío, sí, pero también soy otras cosas', por eso siempre se ha casado con mexicana. Sí tiene mucho que ver la formación familiar" JCM

"Es muy interesante cómo él puede entender de diferente manera el problema de la cultura, el problema de los derechos culturales, de los derechos humanos y demás, por su misma formación personal como hijo de extranjeros, migrado a México, involucrado a la cultura mexicana, metido en la Escuela de Antropología en este contexto histórico, el hecho de ser judío, no renegar de ello, es un elemento más simplemente, que no implica rompimiento pero tampoco se compromete, por ejemplo, con el problema palestino y el problema de Israel, intuyo sus opiniones pero es muy discreto en eso, son problemas que si se metiera él en eso, le impedirían hacer otras cosas que pueden ser importantes. En eso es muy inteligente Rodolfo Stavenhagen. Es una persona muy solidaria pero muy cuidadosa, también, porque sabe lo que puede aportar en otros ámbitos en los que también se mueve, como el internacional. Yo diría que su aportación principal es lanzar la imagen de esta antropología mexicana, que es profundamente humanista, que surge cuando él estudia antropología, a nivel internacional. Yo creo que sí ha influido en todo el mundo porque en todo el mundo la figura de los indios ha cambiado notablemente en las últimas épocas, ha mitigado el racismo, se ve el problema de otra manera, ya no sólo en México sino en América Latina y en todos lados y hay países que tienen derechos culturales, y no sólo Bolivia que es un caso extremo, en el mismo Brasil esas escenas de los años 70 de las cacerías de indios en la selva hoy en día es impensable. O sea, ha habido avances. Y Rodolfo yo creo que ha influido bastante en esto desde los ámbitos en los que se mueve" JCM

"En su contexto familiar, el hecho de haber salido de una Alemania nazi, huyendo con sus padres, nunca hemos hablado de eso, pero ese hecho debe haber sido terrible, que debe haber pensado "yo nunca voy a generar guerras de ninguna especie", y que haya venido a México a ver un país, en comparación con Alemania, tan multiétnico, tan pobre, educativamente hablando a un nivel muy bajo, entonces de ver un país así a echarle ganas al asunto para que salgamos adelante, ese es un contexto familiar muy importante, nunca hemos hablado él y yo –insisto- pero es obvio que sí tuvo gran influencia para que él sea como es, hasta la falta de autoritarismo" EA

"Él es un niño emigrado, judío, emigrado, mexicano más que cualquier otro, cualquier nacido aquí, pero siempre... bueno, ahora que está viejo no tiene por qué serlo, pero sí tenía un poquito de distancia, sabía que debía tener un poquito de distancia, porque en

México los extranjeros, así como las mujeres, y así como los pobres, están discriminados, no?” MEV

“Ha tenido una vocación social, yo creo que eso desde el inicio, el hecho de haber elegido estudiar antropología... pero después como antropólogo el hecho de hacer trabajo de campo y el hecho de haber empezado a estudiar los grupos indígenas, la economía campesina, las sociedades agrícolas, rurales, yo creo que eso lo puso en contacto con la desigualdad social y los procesos de discriminación... cuando tú te dedicas a hacer trabajo de campo y a tener contacto con la población, uno se va sensibilizando cada vez más a las realidades. Eso por un lado, pero por otro lado, seguramente, el hecho de sus orígenes familiares, el hecho de haber migrado, sus padres migraron a México, su conocimiento desde muy joven de los problemas del racismo, yo creo que eso lo debe haber sensibilizado. Y después de la antropología, crear un Centro de Estudios Sociológicos... él también sociólogo, vinculado a las cuestiones de las desigualdades sociales acuérdate que su tesis de doctorado fue sobre las clases sociales, él desde el principio tiene esta sensibilización... Entonces yo pienso que... su preocupación es la defensa de los derechos, la justicia, de los aspectos más éticos de la vida humana yo creo que eso lo fue construyendo a través de su trayectoria” OdO.

“A nivel latinoamericano después de las dictaduras, de la represión, de la tortura, van surgiendo, en la medida en que hay apertura democrática, los grupos empiezan a manifestarse a favor de la defensa de los derechos, entonces eso influencia, después el respeto a la diversidad sexual, la presencia de los movimientos de lesbianas y gays, también; o sea, hay a nivel societal... por ejemplo en Brasil, con la apertura hacia la democracia eso da cabida a que aparezca una mayor organización de la sociedad civil y el apareamiento de grupos que luchan por la defensa de diferentes tipos de derechos, porque son los derechos indígenas, son los derechos a la diversidad sexual, sobre todo la cuestión de los derechos reproductivos, hay muchos elementos que van surgiendo en diferentes campos que van nutriendo (...); qué fue pasando con los conflictos indígenas en México, porque hubo grandes problemas, grandes matanzas, grandes... entonces surge a nivel de la sociedad diferentes momentos y eso estimula la preocupación por diferentes tipos de derechos” OdO.

“El hecho de ser antropólogo ya le marca la diversidad cultural; el hecho de ser hijo de emigrantes, también ya le marca; el hecho de haber tenido desde joven la posibilidad de enfrentar diferentes realidades también ya le marca; el haber elegido temas vinculados con las sociedades agrarias y con las clases sociales, también va marcándole; es un compromiso social que se va construyendo a través de su propia trayectoria” OdO.

“Yo creo encontrar dos [influencias] (...) cada vez es más explícito en su... inicio como un exiliado judío de la guerra. Él tiene esto cada vez más claro. El que su familia salió de Alemania a Holanda, cuando empieza el nazismo y que después de Holanda, después de Holanda vino a parar acá en México; de origen alemán que se refugia en Holanda y que de Holanda viene para México por la persecución a los judíos. Yo creo que esa impronta está presente y tiene una... hace un telón de fondo en la vida de Rodolfo, que a lo mejor

hay un largo periodo en que a él no lo mueve o él no lo externaliza, pero indudablemente ya en los últimos años cada vez lo pone más sobre la mesa y tiene una dificultad para... para considerar los problemas actuales de la relación política del Estado de Israel con Palestina, en eso no tiene comodidad para moverse en eso porque es... siempre descubre que acá hay una especie de antisemitismo. En general, las posiciones que juzgan los problemas políticos contemporáneos entre Israel y sus vecinos, y los árabes y los palestinos, las posiciones muy extremas le acaban pareciendo antisemitas. Entonces, yo creo que él tiene una impronta antirracista de origen familiar, sí, de origen familiar que él... la expresa o la explícita, me da la impresión de que cada vez con mayor frecuencia [el asunto judío...] sí, el asunto judío, su origen judío [... más ahora que antes] lo expresa... alguna vez fuimos al Museo del Holocausto, por ejemplo, cuando apenas se inauguró el Museo del Holocausto en Washington allá al final del *Mall*, y para él era una cosa así, realmente importante visitar el Museo del Holocausto y ya había visitado los campos de concentración, es decir, en su vida emotiva, en su más profunda emotividad yo creo que eso está presente.

Ahora, creo que hay otra [influencia], digamos, ya más profesional, y es que él probablemente de sus primeros empleos (...) él se involucró en la Comisión del Papaloapan que fue la que hizo el sistema presas, ésa y varias comisiones que tienen que ver con proyectos hidráulicos, o de riego o de energía eléctrica, la encabezaba el General Cárdenas y él reclutó muchos jóvenes estudiantes de ciencias sociales (de la ENAH) para los trabajos de re-asentamiento, para negociar con los campesinos indígenas de las zonas que iban a ser anegadas, y formular, hacer diagnósticos, estudiar etnográficamente sus pueblos, hacer sugerencias de cómo trasladarlos, cómo re-ubicarlos, esa es una impronta muy importante en la formación profesional de Rodolfo. Él se... reconoció el campo, digamos, como un actor, más que como un investigador académico, como un actor responsable de cosas aplicadas, donde el destino de la gente estaba de alguna manera muy ligado a su criterio de joven profesional (...). Muchos antropólogos estuvieron metidos en esto, yo creo que Rodolfo trabajó en lo de Papaloapan y en lo del Valle de Liaquí, el sistema de riego del Valle de Liaquí. Y es algo que lo tiene presente. Ahora que hizo una re-visita a México fue a los mismos sitios y decía: "Mira, yo volví con la gente a la que yo convencí que tenía que re-asentarse, y que tenía que aceptar la oferta, ¡y que no le han cumplido! Ahí veo esa gente a la que yo contribuí a movilizar porque creía en un proyecto de Estado que iba a cumplir con esta gente para posibilitar el desarrollo de las presas, etc., y ahí están todavía, todavía tienen la oferta de re-localización, de indemnizarles, de darles tierras nuevas, etc.". Esa creo es otra cosa que impactó sobre el desarrollo profesional de Rodolfo.

A mí me da la impresión que esas son las dos que yo conozco, de las que yo pueda dar cuenta, digamos, porque después... no sé, él tiene una carrera muy distinta, por muchos años el único antropólogo de El Colegio de México" DIG.

"Yo lo conozco probablemente desde al año 60. Porque él estudió antropología en la misma Escuela que yo estudié, en la ENAH, la Escuela Nacional de Antropología e

Historia [E: ¿Fueron compañeros?] No, él es un poco mayor que yo, y él estudió unos años atrás que yo, es de una generación... no había generaciones prácticamente porque la Escuela de Antropología surge como una necesidad de conocer el pasado prehispánico de México y también conocer la realidad multicultural y multiétnica y multilingüística del país. Entonces, la Escuela de Antropología que es una de las primeras que se abren en América Latina y donde se forman muchos antropólogos de América Latina, que van a trabajar en esta dirección, y el tema era, pues, descubrir el pasado de los pueblos originarios de México, el pasado prehispánico, el periodo colonial y la actualidad de la población originalmente mesoamericana. Aún el concepto de Mesoamérica es construido por el Dr. Kirchhoof como maestro de la Escuela Nacional de Antropología.

Entonces es muy interesante la formación de la carrera de antropólogo es muy humanista, mucho más que la sociología. La sociología es mucho más, el ámbito urbano, nacional, cuantitativo de los problemas sociales, en cambio, la antropología es más un trabajo de profundidad histórica y de profundidad actual. Y en ese sentido los dos tuvimos la suerte de tener muy buenos maestros. Estoy casi seguro que son los mismos que me dieron clases a mí, los que le dieron clases a él y bueno, pues es, fue un tema central en nuestra formación.

Rodolfo fue como la tercera generación, la Escuela se fundó en 1939-1940, y para 1950 se habían formado 2 ó 3 generaciones; él se formó en la generación de... principios de los años 50, estamos hablando ya de hace 60 años! y yo al final de los años 50 (...). Tuve la suerte de ser un grupo muy unido, muy reflexivo, muy analítico y, entonces, lo conocí cuando él ya se tituló y yo estaba terminando la carrera.

[¿Qué hacía él en ese momento?] Bueno, él en esos años iniciales, trabajó en el INI, en el Instituto Nacional Indigenista, y se fue a trabajar en un proyecto de reacomodo de la población indígena mazateca en Oaxaca, aquí en Oaxaca, para ayudar a los indígenas en la solución del reacomodo (...). En ese momento él era muy aplicado, es decir, no hacía sólo antropología teórica. Y él estuvo muy vinculado a Fernando Cámara Barbachano, que fue uno de nuestros maestros; a Alfonso Villarojas, que trabajó con Robert Redfield (...) son los pioneros de la antropología (...). Y Villarojas se llevó a Rodolfo, que era muy joven, a trabajar en la Cuenca del Papaloapan para los reacomodos. Y ahí también trabajó Julio de la Fuente, con quien yo también trabajé (...). Eran nuestros maestros pero también eran, en otros momentos, nuestros jefes, nuestros orientadores, nuestros directores de tesis. Entonces esa es la característica. (Rodolfo) esta pasante, y se fue a hacer su trabajo de campo a la zona mazateca.

Hicimos una gran amistad porque yo entré también a trabajar al INI, pero cuando yo entré a trabajar al INI, él se había ido a estudiar a Francia su doctorado (...) El se vincula al regresar de Francia como sociólogo, porque allá fue a hacer la especialidad en sociología, era un hombre muy inquieto pero su trabajo era muy importante en el trabajo de campo que hizo en la región de la Comisión del Papaloapan porque era una Comisión que estaba encargada de construir la presa y el INI era encargado de todo el reacomodo, de la parte social, la afectación social. Y él con varios antropólogos, entre otros, con

Maurilio Muñoz, con Carlos Incháustegui, son lo que recuerdo ahorita, (...). Rodolfo era destacado muy intelectualmente, era un joven bien preparado y él venía de una familia judía de origen alemán. Su familia se vino a refugiarse a México con el nazismo y él fue muy bien educado. Él hablaba dos o tres idiomas cuando entró a la Escuela de Antropología, y en general todos los estudiantes pues no manejaban (idiomas) (...).

Entre las anécdotas que se cuentan es que como eran muy jóvenes, pues los mandaron a las comunidades a vivir ahí para que escribieran el estudio de la comunidad que iba a ser afectada. Y los indígenas casi no hablaban castellano. Entonces usaban intérpretes y los antropólogos fueron comisionados a las distintas comunidades (...).

En el INI yo establecí contacto con Rodolfo, aunque yo vivía en el campo. Yo estaba encargado de un Centro Coordinador del INI, bueno, primero hice estudios en Guerrero, luego en Chiapas, y aquí en Oaxaca, pero yo sabía de él y él sabía de mí. Él se quedó en el mundo académico en el DF pero no se metió al trabajo en el campo como Carlos Incháustegui y Maurilio Muñoz (...)" SNS.

"Hay un hecho muy importante que hay que tomar siempre en cuenta; el Dr. Juan Comas... que era español, que había venido refugiado a México, antropólogo físico, él fue de los primeros antropólogos que en la UNESCO y en Naciones Unidas, trabajó sobre la Carta de Los Derechos Humanos, la primera, después de la Segunda Guerra Mundial, y él fue nuestro maestro, y Juan Comas, era antropólogo físico, él luchaba en contra del racismo, siempre fue un gran luchador contra el racismo, a mí me dejó muy marcado los cursos que tomé con el Dr. Juan Comas y yo creo que a Rodolfo también. Juan Comas fue uno de los grandes antropólogos físicos del mundo; español, pero vivió y murió en México, pero su libro es fundamental para entender cómo la antropología promueve los derechos humanos. Los derechos humanos nacen desde la sociología en Estados Unidos, también. Era una preocupación de los antropólogos norteamericanos, a partir de la Segunda Guerra Mundial. Juan Comas es el impulsor en México, ese es el origen hay que tomar en cuenta esa formación y Juan Comas aparece en todas las Declaraciones sobre los Derechos Humanos en los años 40. Y él fue nuestro maestro. Y yo empecé a hablar de Derechos Humanos a partir de él y a luchar contra la discriminación racial de los indígenas en México a partir del conocimiento que yo tuve con él. Y todos los antropólogos, los arqueólogos, los lingüistas, todos, fuimos muy impactados" SNS.

"Su madre era muy culta, una señora muy culta; muy responsables, muy éticos, su papá... con mucho dinero, o bueno, suficiente dinero" SNS.

"[E: Quisiera pedirle que comentara un poco más, en qué medida la procedencia judía de Rodolfo Stavenhagen es una influencia importante para este tipo opción en su trayectoria? Cómo es ese impacto] Yo soy judío pero no soy de familia europea. Yo soy de familia árabe, y los judíos árabes son distintos de los judíos europeos, no tienen nada que ver, ni lo ritual. Hay ciertas cosas que sí son muy similares, pero es otro el pensamiento, los rituales, y vamos, los judíos alemanes pues eran muy occidentales, totalmente, ellos lo único que diferenciaba es que tenían una religión distinta, que

tampoco es tan distinta porque es el monoteísmo judeocristiano que es el mismo, ¿no?, pero para los protestantes o los católicos que se acusara a los judíos de que eran una raza inferior puras pendejadas. Pues eso fue lo que me enseñó Juan Comas, que genéticamente, no! somos la misma gente (...) eso de que no se mezclan las gentes son puros rollos (...).

Lo que influyó fue el nazismo. [E: como persecución...] Como persecución en la familia, en su papá. Yo creo que ellos salieron de milagro... salieron de milagro. No conozco bien la historia (...). Porque como eran muy ricos entonces ellos creían que no los iban a tocar, aunque no eran judíos practicantes (...)" SNS.

"Yo creo que la antropología lo formó a él (...) Eso es muy de la antropología. Somos muy irreverentes con la sociedad dominante, por eso no nos quieren. Tú dices, vas a la Secretaría de Agricultura y dices 'soy antropólogo' y dicen 'ah, no, no'. Tienen miedo (...)" SNS.

"El viene de una familia de emigrantes. Eso es fundamental, es decir, porque el hecho de la estructura de migración permite visiones que de otra manera es muy difícil. Obliga por la estructura de contraste en términos de las diferencias (...) hay un contexto ahí, no es cualquier migración del tipo jornalero, estamos hablando de una migración de un sector intelectual, gente con conocimientos acumulados de familia, con respecto a la lectura, al aprendizaje; eso por un lado. Por otro lado una sensibilidad muy especial, por ejemplo, el papá de Rodolfo tenía una colección de piezas arqueológicas que era una joya (...). Esto en una situación migratoria como tal, de guerra, lleva a una reflexión sobre identidad, sobre desigualdad, ahí hay un tema importante, sensible a las situaciones humanas y a su diversidad. Ahí hay rasgos (...) va construyendo cierto tipo de inquietudes" NJR.

"Parte de esa iniciativa tiene que ver con la situación de su familia que son perseguidos por el nazismo y encuentran en México un país que les da..." NGCh.

"Yo dije por qué Rodolfo Stavenhagen con un apellido extranjero, que no tiene que ver nada con un apellido náhuatl de [da 3 ejemplos de apellidos náhuatl], cualquier, si tú vas a Tlaxcala vas a encontrar apellidos en náhuatl; qué tiene que ver este hombre, lo mismo Salomón Nahmad. Entonces alguna vez me platicó que él sufrió mucho porque iba a la escuela pública, no sé si en primaria o en secundaria, pero sí a nivel de educación básica y todos los niños lo pellizcaban, le hacían maldades, lo excluían, se burlaban de él, porque era diferente y porque pues, no era un mexicano era un extranjero, por su apellido, por su familia. Y entonces, yo digo por qué se ha aliado, ahora me queda muy claro, era finalmente también parte del grupo excluido en esta sociedad. La sociedad mexicana es muy racista, muy excluyente, y es una de las cosas en las que yo estoy luchando, que no importa el color, no importa el apellido, no importa el origen, el linaje, finalmente México es de muchos colores como ahora lo decimos. Pero en el siglo pasado, eso era muy evidente y muy cotidiano, entonces yo creo que una de las lecciones que yo he aprendido de Rodolfo es aprender a luchar, no echarse para atrás como decimos coloquialmente,



hay que enfrentar los retos y los desafíos; y entonces eso me ha ayudado mucho, yo he tenido muchos retos académicos, muchos desafíos...” NH.

“¿Por qué Rodolfo inició este camino? Bueno, Rodolfo ha sido perseguido por ser judío. Rodolfo ha vivido en carne propia lo que es un intento genocida, ¿no?... yo creo que eso es algo que te coloca inevitablemente... bueno, te puede colocar en muchas partes, pero si eres una persona sensible y comprometida moralmente con la dignidad humana pues te coloca del lado donde está Rodolfo. Te lo digo porque mi esposo también es antropólogo y trabaja con pueblos indígenas, y también es judío, y bueno, muy compleja su motivación, pero hay algo de identificación con los pueblos oprimidos y perseguidos como pueblos [E: como pueblos...] como pueblos. [E: Por eso específicamente que sean los indígenas?] Yo creo que sí. Pero también a Rodolfo le preocupan los judíos, le preocupan las minorías [E: las minorías étnicas] las minorías étnicas, pero muy particularmente las indígenas, eso es lo que yo te podría decir” MAU.

“Sé – él me lo ha contado – que los orígenes de él, es decir antes de que yo lo conociera, que hay muchas claves de él, de su historia, Austria, su formación, sus compromisos de juventud, etc. que explican mucho esta decisión de ser de Rodolfo; es decir, yo tengo el sabor de que hubo fuertes experiencias de Rodolfo antes de que yo lo conociera y que cimentaron esta postura de vida de él de ir a movimiento civil más que a gobierno, ir a derechos humanos y a derechos indígenas como una propuesta sustantiva, ir a la sociología no solo para análisis y diagnóstico sino para diseño y propuesta de iniciativas, de estrategias, de conceptos estratégicos programáticos, de acción” MAG.

“[E: Es interesante notar de qué manera Stavenhagen no es sólo el que elabora la compilación teórica sino el que está también cargando la realidad que investiga] ¿Cómo explicar esto en Rodolfo? Más allá de su propia personalidad, yo diría... es su formación como antropólogo lo que le permite, y de una antropología: la antropología mexicana, porque ésta se ligó precisamente a demandas, a necesidades, a proyectos de acción en este mismo sentido. No que no se haya hecho en otras partes pero muy diferente sería, por ejemplo, pensar en una antropología inglesa de corte colonial precisamente para el control y dominio de ciertas realidades o la explicación de cierto tipo de problemas. Pero aquí se refiere a un sector, en una etapa histórica del país donde todavía era posible que se diera desde la perspectiva de las responsabilidades del Estado mexicano un conjunto de iniciativas que buscan el movimiento, el cambio, la transformación como tal” LDS.

“Hay una continuidad necesaria entre el Rodolfo niño, que entra a la escuela primaria en México, y toda la trayectoria como estudiante, primero de la educación básica, media y después la educación superior. Yo creo que por los orígenes mismos de su familia, las personas que conoció de adolescente, le fueron dando elementos para conocer esa diversidad de orientaciones o de concepciones respecto al mundo, a lo social, a lo político (...) Sus padres de raíz alemana, tuvieron que salir huyendo, afortunadamente a tiempo, del nazismo; su paso hacia Holanda y finalmente su asentamiento en México y por lo tanto una visión particular también del mundo como puede tenerla una familia que emigra con un niño pequeño de tres o cuatro años. Yo diría, felizmente de 3 ó 4 años porque tuvo

la oportunidad de nutrirse como los otros niños mexicanos de la realidad de este país a la que ha contribuido tanto. Lo interesante de Rodolfo es que... cuál sería la palabra correcta...no se quedó en una visión endogámica, por decirlo así, sino superó la endogamia y quedó en sus fronteras muy abierto para relacionarse con personas de todo el mundo (...) se abrió totalmente a este país y al mundo. Yo no podría imaginarme a un Rodolfo catedrático de una universidad en Alemania, con la formación de un catedrático alemán, eso no. Felizmente él de niño llegó aquí, a un país como éste, en una etapa en donde todavía se tenía una valoración de lo propio (...) desde niño aprendió a conocer el valor del pasado prehispánico. Todo lo fue preparando para ser de fronteras muy abiertas, no dogmáticas, no etnocéntricas, no endogámicas” LDS.

“Fue en la Escuela Nacional de Antropología donde yo conocí a Rodolfo, en el año de 1954-55, por ahí. Éramos estudiantes, él de los grados superiores y yo de nuevo ingreso. Desde entonces hubo realmente mucha afinidad porque yo llegué a la Escuela de Antropología buscando la forma, instrumentos, compañía y estímulos para el trabajo social, el trabajo de superar todas las injusticias, todas las violaciones a los derechos humanos, pues que se padecían y se siguen padeciendo en nuestro país, especialmente en los sectores más vulnerables, la gente pobre, los indígenas, las mujeres... Entonces a mí me impresionó muchísimo el trabajo de Rodolfo que entonces estaba haciendo prácticas, trabajos de campo con el INI en la zona mazateca... en la Cuenca del Papaloapan, precisamente se estaba haciendo la presa Miguel Alemán. Le encomendaron al INI la movilización de la población mazateca y en ese trabajo estuvo Rodolfo... eran muy interesantes sus puntos de vista, reflejaban un gran sentido humano que yo creo es el principio de muchas de las gestiones que le han inspirado en su vida, en tanto que había que mover a población que había vivido allá por siglos y que en función del desarrollo de la nación tenían que moverse, tenían que dejar sus tierras. Me acuerdo muy bien que él contaba cómo le llamaban los indígenas, con quienes tuvo una relación muy cercana, le llamaban: ‘Rodolfo *Esteban-Juan*, señor de la cabeza *pelona*’ (...). Entre los testimonios que recuerdo, que me movieron mucho, fue el de un viejo que no se quiso mover fuera de sus tierras, que estaban en la parte alta, y bueno, pues fue subiendo el agua, fue subiendo el agua, y él [Stavenhagen] trató de convencerlo de salir, pero el viejo dijo que no, que prefería morir en su tierra, y no salió. Pues allá murió.

Y eso pues era así como muy impactante porque estaba rodeado de todo el planteamiento teórico del desarrollo, por un lado; y, por el otro lado, del derecho de las personas a vivir en sus comunidades, en su tierra, ya desde entonces, el planteamiento que después concretó Rodolfo en relación a la población indígena, pues ya venía caminando en ese rumbo”.

[...] “Hasta donde yo sé el ambiente familia contó mucho. No conozco mucho, la verdad, pero es la imagen que yo tuve... a ver, qué podemos decir, para nosotros Rodolfo pertenecía a una familia privilegiada. Nosotros éramos gente que venía de las colonias populares, muchos éramos maestros de la escuela primaria que habíamos hecho la carrera en medio de muchas dificultades, Rodolfo se salía de ese patrón totalmente. Su

mismo origen, su misma posibilidad de haber tenido una formación diferente a la de nosotros. Era así como... como entender que el origen de clase no te determina tus posiciones políticas sino que en mucho es la cuestión ideológica y la cuestión de la sensibilidad social que se tiene, las que te permiten desarrollar y vivir en una forma diferente a las formas que correspondían teóricamente a su posición de clase. Entonces esto era así como algo importante para nosotros (...) Para nosotros fue nuestro maestro, en el aspecto del marxismo yo me inicié con él y me puse a trabajar mucho en ese sentido” MOB.

“El indigenismo fue el campo donde él inició su trabajo social. Desde el inicio estuvo allí metido y desde el inicio tomó una posición muy crítica, muy crítica en el sentido positivo, de que era necesario cambiar esa visión de indigenismo. Yo creo que esto es de origen, ésta fue su especialidad, yo creo que le impactaron profundamente sus experiencias directas en el campo, como creo que a todos los antropólogos que hemos estado con los indígenas nos han impactado, porque es una realidad que no es fácil de entender, no es fácil de comprender en su profundidad. Por ejemplo, yo he tenido experiencias de dar conferencias en Europa sobre la realidad de México o de Guatemala o de Chiapas, en donde la gente... no solamente permanece distante sino con una incredulidad muy grande y con un rechazo como diciendo bueno... si acaso nos miran como ‘los pobrecitos, aquellos salvajes’ es una cosa muy marcada del mundo europeo, yo digo es su pensamiento colonial, [E: claro, eurocéntrico, además] eurocéntrico, yo lo he vivido muy de cerca, por eso lo conozco. Entonces... Rodolfo, siendo de origen europeo, así tan directamente, tuvo que haberse impactado muy fuertemente y muy violentamente con la realidad, yo digo también, el trabajo aquí en Chiapas y en la zona mazateca, para mí fueron las piedras de toque para impulsar su trayectoria ética (...).

Es impactante. Yo me acuerdo cada vez que hablo de esto de don Samuel Ruiz que decía ‘es que yo era un déspota, y a mí me educaron los indios de aquí’. Porque realmente si tu vives en una comunidad indígena y estás un tiempo con ellos entiendes... que es una vida y una forma de ser, de pensar, de ver, totalmente diferente a la nuestra... absolutamente diferente, es decir que realmente la cultura indígena existe, no es nada más la discriminación social, digamos, sino el comprender, el entender, el sentir esas formas diferentes de ser y de la riqueza que encierran como potencialidades y que han estado totalmente subyugadas por la realidad del sistema social y del proceso de dominación. ¡No puede uno menos que rebelarse! porque es como... como una especie de suicidio de la propia humanidad en relación a todos los aportes y las riquezas. Y no es idealismo, no es pensar que los indígenas son lo mejor y que es mejor la cultura indígena que la occidental, no, simplemente reconocer su sustancia y el derecho a desarrollarse, a tener sus propios espacios y sus propias posibilidades de autonomía, de ejercicio de sus derechos y de crear sus propias leyes, sus propias fórmulas, que esto les ha sido vedado históricamente. Esto es muy importante y yo creo que el trabajo que ha hecho Rodolfo pues va en ese sentido, en el sentido de que los y las indígenas sean ellos mismos, que puedan vivir su vida en su primera persona, que puedan diseñar sus futuros, que realmente no es posible en la situación actual. Para hacer esta lucha se necesita una

sensibilidad especial, un compromiso muy definido, una claridad muy grande para poder entender los procesos, la complejidad que encierran todos estos procesos... y eso pues lo tiene Rodolfo y eso es lo que ha sabido hacer.

Entonces tú me preguntas que de dónde le viene todo eso. Pues yo digo que de Rodolfo Stavenhagen, no pueden venir de otro lado, de su propia... de su propio *él mismo*: su sensibilidad, su conciencia, su honestidad...” MOB.

### **Alteridad / compromisos ético-sociales**

“Se está viendo la opresión, lo que él estaba viendo es la opresión, no tiene que ser étnica, puede ser opresión de clase, opresión económica...” CH.

Entrevistador: “Como hilos conductores diríamos es un trabajo contra la opresión, por la reivindicación social de los grupos vulnerables, esas son constantes de su obra...” “Sí, pero viéndolo de manera muy analítico, porque todo el ‘bla bla bla’ que hay ahora sobre los pobres, pobres y los pobres oprimidos, y demás, Rodolfo nunca lo vería así” CH.

“Hay que ver primero su compromiso intelectual porque si hay una cosa que es constante en todo su trabajo es decir no es suficiente simplemente ver la posición del oprimido hay que entender y estudiar muy cuidadosamente el opresor. Es decir, si uno está en una situación... subalterna (risa irónica), si uno está en una situación oprimida, es porque alguien está oprimiendo, ahora vamos a investigar, realmente de manera seria, como científicos sociales, cuáles son los mecanismos de la opresión. Eso es lo que distingue a Rodolfo porque si no pues cualquier... panista de hoy día puede estar diciendo ‘ay los pobrecitos pobres’ y eso no es Rodolfo, Rodolfo está diciendo vamos aquí a ser muy claros en entender por qué, el por qué, el cómo de los mecanismos de la opresión” CH.

“No está en una torre de marfil, es un intelectual comprometido... O sea la información, la investigación y todo es para un fin, para... por un lado, pues, entender los mecanismos de la explotación y por qué los explotados o los pobres están explotados y quiénes y cómo lo llevan a cabo y luego para tratar de lograr mecanismos que rompan con eso, por eso entonces su actividad en la defensa de derechos humanos... entonces es un intelectual pero un intelectual comprometido no encerrado en una torre de marfil, que nunca tiene relación con la realidad, no, al contrario, es por su relación con la realidad, a través de la investigación objetiva y de trabajo de campo, de convivencia, de ver la realidad, entonces es como... para llegar entonces a la conclusión de la explicación de los *por qué*s y la defensa, o sea, la actividad y a tomar una posición activa. Y ahí es donde entra su papel en la defensa de los derechos humanos. Es sobre una base sólida, académica, de conocimientos, no nada más por inspiración o por vocación X, no?, es por un trabajo sólido, académico, que está atrás. Y eso es lo que lo hace pues más contundente su trabajo... o sea es más serio y yo creo que pues lo que ha logrado en ese campo pues ha sido precisamente por eso, porque es un trabajo serio, profundo, bien hecho” SAF.

Comentario sobre el gran proyecto de conflictos étnicos: “Es un enfoque... político, que este conflicto étnico viene de algún pasado, de alguna relación de fuerzas sociales, de algunos intereses políticos muy bien... muy específicos. Y entonces, solo conociendo esa situación en toda su complejidad va a ser posible diseñar estrategias de distensión, de... paz, encontrar una salida, no se encuentra una salida a una situación de conflicto étnico no más con buenos deseos, se encuentra una salida estratégica que va a permitir a los que están ganando de esto, encontrar alguna otra manera de ganar [risa irónica], es decir, que dejen de estar ganando del conflicto étnico y hagan otra cosa (...). Es muy práctico, es muy... político” CH.

“Un día me había escuchado una media hora o más y me dijo: “Una de mis más grandes preocupaciones desde hace mucho tiempo es la apropiación por parte de los pueblos indígenas de sus derechos”. O sea que para él, lo fundamental, lo políticamente estratégico, tu podrías decir lo ético, es que los pueblos indígenas se apropien de sus derechos (...) Yo pensé mucho tiempo esta frase de don Rodolfo. ¿O sea que los derechos indígenas, los derechos humanos serían cosas ajenas de las que había que apropiarse? Porque apropias lo que es ajeno, no puedes apropiarte algo tuyo. Pues claro: la construcción de los derechos humanos, el tema de derechos indígenas, no es una construcción de los antropólogos, es una invención liberal, de la democracia liberal en términos de derechos individuales y colectivos. Eso justamente es lo novedoso a nivel de derechos indígenas, que los derechos humanos ya dejan de ser derechos liberales, en el sentido estricto, la Declaración del 48 de las Naciones Unidas, ahora estamos hablando de derechos colectivos” BB.

“En el medio de los antropólogos que luchamos por la apropiación de los derechos a la autonomía de los pueblos indígenas, nunca va a desprestigiar un campo u otro, nunca va a entrar en discusión sobre que un grupo tiene la razón sobre el otro y yo creo que esto tiene que ver con su visión personal-ética de los derechos humanos de que con ellos no se juega, no se negocia. Son un todo. No hay derechos más, menos que otros. Hay que luchar por todos los derechos humanos” BB.

“La acción aunada a la investigación (...). Poner la gente alrededor de la mesa a platicar” BB. “Es un “*compañero de ruta*”, es un intelectual que está acompañando a los pueblos indígenas desde la academia, que está formulando conceptos, rompiendo con mitificaciones, y lo sigue haciendo” BB.

“Los derechos indígenas no son invención de un académico. Más bien es una invención de la interacción entre académicos y pueblos en lucha. Yo creo que don Rodolfo en esta época, donde eran pioneros en esta materia, ahí encontró un campo de batalla de lucha por la vida. El ya no puede dejar este tema hoy. Es una opción ética” BB

“Se les llamó indios a todos los diferentes. Pasó la nomenclatura de indios, que es un error histórico haberlos llamados indios, es un tema muy controvertido, qué es el indio, ‘es el que no es europeo’, Cristóbal Colón llega a América, se encuentra con los pobladores de acá y los ve muy parecidos a los pobladores de la India y les pone ‘indios’ porque cree

que está en la India y a partir de ahí se crea uno de los primeros conceptos racistas que es el concepto del indio, por negación, o sea, cuál es el indio, el que no es como yo, el diferente, y, por supuesto, es el inferior, es el que hay que civilizar es el que hay que 'salvar su alma' hay que cristianizarlo, convertirlo al catolicismo. Después por el desarrollo histórico y demás, el indio pasa a ser una categoría diferente, el oprimido, y hoy es el que tiene derechos restringidos, es el que hay que civilizar y ya rebasó México, ya hay indios en todos lados, rebasó a América. Porque el indio es americano, antes había pueblos con una identidad definida y de repente todos pasan a ser indios, todos son lo mismo. Estos son los problemas donde Rodolfo Stavenhagen tiene un papel muy importante, además por su preparación personal, habla varias lenguas, tiene contactos fuera de México, etc. etc, saca bastante la antropología mexicana hacia la ONU y por el lado de los derechos humanos que es una alternativa muy interesante que se da, en un momento dado, me da la impresión que es a principios de los 80 cuando se 'pone de moda' la cuestión de los derechos humanos, Rodolfo Stavenhagen es uno de los primeros que se va hacia esa área, tiene todo el bagaje anterior y tiene contribuciones muy importantes en ese sentido" JCM.

"El compromiso viene a partir de la crítica del paternalismo gubernamental del trato con el indio, critica esa posición, es toda esta corriente de pensamiento que surge en esta época, en la época en que él era estudiante de Antropología, al igual que mi madre, al igual que todo este grupo de antropólogos, y se van comprometiendo paulatinamente con los conflictos políticos de la época, los años 60 son años muy revueltos, lo toma... siempre fue muy solidario con los compañeros, no tan directamente como otros pues él andaba también en el ámbito internacional, o sea, lo saca de México y se va hacia otros lados. Él estaba fuera pero seguía comprometido, siempre fue muy solidario con este grupo de antropólogos desde el ámbito internacional. De qué se trataba. Fundamentalmente de demostrarle al mundo que los derechos culturales son parte de los derechos humanos y son derechos inalienables y lo que hay que acabar es con el concepto de inferioridad-superioridad que es básico para la conquista, desde la época colonial en América. Él se aboca, desde la UNESCO, a la educación bicultural, la educación bilingüe, y después a los derechos humanos. Yo creo que primero se dan los derechos culturales y después los derechos humanos, es decir, ahí van apareciendo por su formación profesional" JCM.

"Políticamente tiene que ser más, aparentemente, neutral. No puede comprometerse tanto con ninguna línea política tan directamente porque él tiene la formación de la ONU. Pero dentro de la neutralidad por supuesto que tiene partido, no manifiesto. Es un aliado, indiscutiblemente, de las causas, yo diría, de la izquierda socialista, comunista" JCM

"Yo siento que Stavenhagen... se siente con poco tiempo, lo absorben tantas otras cosas que él quisiera salir, y decir y hacer, y publicar más y escribir más, estar más en contacto con la gente (...)" EA.

"A pesar de que Stavenhagen trabaja y él fue el fundador del Centro de Estudios Sociológicos, muy poca gente se interesa (ahí) por los derechos humanos, por los

pueblos indígenas, no se interesan (...). Su aporte es muy importante, pero él no obliga a nadie, él va donde lo llaman; sí se preocupa por lo que está pasando pero él promovió cursos pero creo que ya está a otro nivel. Ya quiere sentarse a escribir y hacer sus memorias” EA.

“Los principales compromisos: a ver hecho todo a través de la Secretaría de Educación Pública para que las Culturas Populares fueran tomadas como tales, todo lo de FLACSO, sus participaciones en las grandes instituciones, creo que eso han sido compromisos muy patentes de lo que es realmente” EA.

“No le ha importado, no le ha hecho mella la crítica, porque ha tenido mucha crítica, a mí me consta que ha tenido mucha crítica, pero sigue en lo mismo, no ha cambiado su línea de pensamiento o su línea de ejercer, para nada, ha seguido sobre lo mismo y eso es muy bueno. Porque seguramente otros cambian, pero él ha seguido, le han hecho buenos ofrecimientos de puestos y cosas que él ha rechazado y ha aceptado solamente los que piensa que pueden ser fundamentales para lograr sus objetivos, por ejemplo la Relatoría, él no cobraba, no les pagan en Naciones Unidas, no les pagan nada, lo único que le pagan a Rodolfo eran los viajes y los viáticos, pero que tuviera un sueldo, jamás, él lo hizo por vocación porque estaba interesado en todo lo que iba a hacer y le ha servido para su propio conocimiento todo lo que ha hecho” EA.

“Yo siento que él se ha mantenido ahí de ver los resultados de su trabajo, por ejemplo... todas estas generaciones de sociólogos, todas estas generaciones de indígenas que ahora ya están en Naciones Unidas, están en las Cámaras, están en todos lados, todo esto, la FLACSO, todos los aportes que don Rodolfo ha tenido... al ver sus resultados, yo creo que lo ha motivado para seguir en la misma línea, ese es el resumen, ver que todo eso está ahí, todo ha tenido un gran resultado. [¿El ha visto sus resultados?] Pero por supuesto, pero por supuesto, pero por supuesto, es patente eso. Yo creo que debe sentirse muy satisfecho, no para enriquecer su ego sino para decir el aporte, el esfuerzo que han tenido ciertos resultados, yo digo que Rodolfo Stavenhagen fue un impulsor para todos estos indígenas que andan para arriba y para abajo, creando instituciones, y hablando y diciendo, ha sido fantástico ver que Rodolfo desde Culturas Populares ahí promovió y echó ganas, además en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena, porque en esa época ya había una Dirección General de Educación Indígena [Pertenece a la SEP?], Sí, que dirigió Salomón Nahmad, entonces él (Rodolfo) era y es muy amigo de Salomón Nahmad, se crearon convenios de colaboración de la Dirección General de Culturas Populares y de Educación Indígena, porque quiero hacer énfasis que Culturas Populares no era un área educativa, era de fomento, de crear, de fomentar la cultura indígena [Sin embargo, él hizo trabajo educativo...] Sin embargo, él hizo trabajo educativo en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena, porque él tenía que apoyarse en eso, Salomón lo apoyaba y le decía “órale, lánzate” y, bueno, los objetivos de la Dirección General de Educación Indígena era eso, educar a los indígenas, pero costaba mucho trabajo en aquella época, los indígenas no les hacían caso...

[No les hacían caso a los promotores?] No, no, a lo que yo me refiero es que el sistema educativo del país no estaba enfocado a los indígenas, el sistema educativo del país estaba enfocado a los niños, a los que estaban en pleno crecimiento, claro habían áreas indígenas, por supuesto, pero si iban bien, si no iban no, si podían venir de sus comunidades a la escuelita que estaba a dos kilómetros pues perfecto, si no, no, entonces lo que hacía Educación Indígena era crear los mecanismos para que los indígenas pudieran educarse. Stavenhagen en ese tiempo lo que trató era que se educaran en los dos idiomas, hacerles participar a ellos mismos y hacer que los mismos indígenas participaran en el conocimiento, en crecer, promover todo lo que ellos hacían, pero el sistema educativo se interesaba porque los niños aprendieran, nunca se interesaron por los indígenas del país, se daban clases en las comunidades pero si podían venir venían y si no, no venían, a eso me refiero cuando te digo que a los indígenas ‘nadie los pelaba’ en cambio ahora, yo lo veo, los indígenas, son los indígenas y con mucho orgullo, ya participan dentro de una sociedad ya no son marginados, eso yo lo veo muy claro, es patente eso, porque desde que yo empecé a trabajar con Stavenhagen hasta ahora y si hago todo un recorrido... hay indígenas donde quiera, muy bien capacitados, están en la Cámara, en Naciones Unidas, andan por todos lados, eso es muy importante, a eso me refiero. A pesar de que Vasconcelos era excelente educador, nunca se hizo nada enfocado directamente para que los pueblos indígenas tuvieran una educación, los dejaban ahí... hasta la fecha hay indígenas que no saben leer ni escribir, cómo te explicas eso, pero ha cambiado muchísimo” EA.

“Ha participado en varias ONG’s sobre derechos humanos internacionales y el apoyo de Rodolfo Stavenhagen ha sido vital para el sostenimiento y la difusión y el crecimiento de esas ONG’s” EA

“Rodolfo nunca ha tenido un compromiso político directo, [No partidista...] Exactamente, yo creo que ha sido menor la participación de Rodolfo a la de González Casanova, sobre todo en los últimos años... Hay que tener presente que Rodolfo tenía otra liga, él no nació en México, él nació en Alemania; sus padres vinieron del exilio judío, era un dinámica personal muy diferente a la de González Casanova que viene de las viejas familias de Yucatán; siempre él ha tenido una situación más reservada en relación a la política, por ejemplo el 68, todos los años 70... digamos ha sido un hombre más ligado al trabajo intelectual, la política para Rodolfo no es central sino que es a través del trabajo intelectual uno hace su contribución política, por ejemplo, él escribe “Las siete tesis equivocadas” que es un texto muy explosivo, muy polémico, pero eso no lo lleva a una práctica política de participar en el debate político” FZ.

“Es muy injusto lo que está pasando en Chile con los mapuches. Y Rodolfo tuvo impacto en Chile cuando fue de Relator y los políticos chilenos están muy enojados con Rodolfo. Porque fue a decirles que [los mapuches] sí tenían derechos. Entonces hasta el día de hoy lo que dijo él en la Relatoría sobre Chile es una ‘papa caliente’ para los políticos chilenos, incluso para la Presidenta Bachelet, porque la Presidenta Bachelet tiene militarizada la zona mapuche” FZ.



“No hay desconexión entre el proyecto intelectual y el proyecto institucional... de El Colegio. Eso se ha perdido, ahora somos más individualistas, cada uno hace sus cosas”.  
FZ

“Él le dio mucho más importancia a la cuestión indígena que a la cuestión de derechos humanos y él ha tenido problemas ahí, yo diría – es mi manera de verlo – porque la cuestión de los derechos humanos en México y, en América Latina en general, es muy retórica, extremadamente retórica, entonces por mucho que haya una Academia de Derechos Humanos, una Comisión de Derechos... ¡puro cuento! porque pueden seguir matando a las mujeres en Ciudad Juárez, pueden seguir matando a todos, pero la influencia real de esas cosas no existe. Yo soy muy crítico en eso, y Rodolfo no creo que haya resuelto el problema. En algunos momentos ha habido críticas, digamos, de organizaciones sociales al papel de la Academia, al papel de la Comisión, claro que no es su papel asumir ese poder judicial, de acuerdo, es simplemente una cosa de crear conciencia, cosas así, pero el efecto neto es muy fuerte... para Rodolfo también debe haber sido una frustración, no ha funcionado con nadie, ni siquiera hablando de los grupos minoritarios, con la mayoría de la población. Porque los niveles de impunidad del Estado en relación a los crímenes son absolutos... no pasa nada, por mucho que haya Comisión Nacional de Derechos Humanos... cuando matan a alguien en México... por ejemplo lo que está pasando en Oaxaca ahora, un chiste, una payasada es lo que hicieron con el tipo que mataron con la cámara, ahora soltaron al tipo que habían acusado... o lo que está pasando con los indígenas de Acteal, y todo ese tipo de cosas; o sea, no sirve, no sirve, no tiene ningún interés porque la única manera que pudiera tener es, como pasó en Chile, en el momento en que el Presidente de la República dijo: “Vamos a hacer una comisión para investigar a los torturadores”, ahí se hizo una Comisión de fondo, se demoraron 30 años en hacer eso, el presidente Ricardo Lagos en el año 2005 (...). En México jamás se ha hecho eso, en México ningún presidente hasta el día de hoy ha dicho: “Vamos a resolver el problema de la guerra sucia”. Y ahí yo hago mi crítica, yo conozco el asunto bastante bien (...) y los grandes intelectuales mexicanos tampoco se van con esa línea, digamos, no toman una posición clara respecto a eso. Incluso toman posiciones tan absurdas como la de Aguilar Camín en relación a Acteal. Absurdo. Entonces ahí hay un problema. Porque aquí en México, digamos, no es sólo Rodolfo, hay una posición en general de los intelectuales que no se atreven a entrar en la concertación, por ejemplo como lo hizo Sartre en Francia.

Él le ha dado voz a los pueblos indígenas, él ha puesto sobre la mesa el tema de los derechos humanos, o sea hay un pasito más que en México los intelectuales no dan. Es ir a decirle a los políticos y a la gente que toma decisión ‘mire, si usted no hace algo en esto, nosotros vamos a armar un ‘desmadre’... incluso los funcionarios de la Comisión Nacional de Derechos Humanos... terrible (...). Hay una especie de lógica de la impunidad latente ahí, que no se pueden tocar, que es imposible, que no se sabe... Esa es una cosa en la que uno podría razonar: Rodolfo es parte de eso, de que no se puede ir más allá, porque eso también involucra que el costo personal puede ser muy alto.... Además el régimen mexicano está vacunado contra eso, porque en el fondo dicen ‘que

sigan hablando' (...) quizás no es responsabilidad de uno, es la cultura política, no es algo que se le puede imputar a uno o a otro, es la cultura política. Es un problema de México.

[E: ¿Eso de alguna manera habrá impulsado una carrera internacional tan profunda como la de Stavenhagen?] Sí, yo creo que Rodolfo escapa a esa tensión a través de la cuestión internacional. El busca su desarrollo afuera por eso" FZ.

"Rodolfo habría podido ser Presidente [de El Colegio] después de Urquidí, y él quería, ese fue el momento, digo yo, pero internamente a Rodolfo no lo veían como una persona que fuera completamente del *stablishment*, por eso es una posición que está dentro y afuera... [E: da a entender más la idea de ruptura que de continuidad al orden establecido...] y una ruptura no burocrática, sino que es real, intelectual: tema-problema, muy ágil. Es una cosa que a mí me ha costado mucho hacer entender a la gente de México: que hay cosas reales, es decir, que la reflexión es real, que la impunidad es real, no es una cuestión aquí abstracta, y uno tiene que estar siempre consciente de esa realidad" FZ.

"Su relación siempre ha sido con las poblaciones marginadas, con las poblaciones campesinas, con las poblaciones indígenas" MEV.

"Desde su posición libre, porque siempre ha sido el intelectual libre... en el sentido de que no está comprometido con un partido, jamás; ha tenido vínculos con gente verdaderamente de lucha, los luchadores sociales pero esos que vienen de abajo, pero de partido, partido? No! nunca ha estado afiliado a un partido pero claro siempre al lado, siempre en relación con muchos de los intelectuales de izquierda (...) no le ha interesado, le interesa la lucha, pero desde su propia trinchera" MEV.

"Él tiene mucha conciencia, muchísima conciencia de las... qué digo... pues de las... barbaridades que los grupos dominantes, sean en Asia, sean en Medio Oriente, sean en África, sean en América Latina, tienen para con los grupos minoritarios, sean grupos lingüísticos minoritarios, sean grupos campesinos minoritarios, sean grupos culturales minoritarios o grupos religiosos. El mismo como grupo religioso tuvo la persecución, sus abuelos murieron en los campos de concentración! y llega a México empujado y felizmente a tiempo para salvar la vida! pero los viejos abuelos quedan allá... Un tío, muy directo, hermano de su madre... casi mueren en los campos de concentración y sus dos abuelas mueren en los campos de concentración porque no quisieron salirse las viejecitas de por allá. Pues es un grupo perseguido, él pertenece... su identidad también como judío es... bueno, el ser judío es parte muy íntima de su identidad, mucho, él está con ese signo [aunque no sea practicante...]. No es practicante, no es practicante pero la adscripción es otra cosa, el sentido de identidad es otra cosa, que no practique, bueno, no practica, pero si pudo relacionarse con una mujer de otra cultura de y otra religión, pues no tenía impedimento ninguno, no tiene impedimento ninguno, igual que sus padres, no les quiero decir laicos pero sí muy liberales, eso, muy liberales, nada atados a nada, a nada, pero no cabe duda, es miembro de un grupo perseguido, que sufrió mucha discriminación, que sufrió la desaparición de sus gentes y que ha tenido que llegar a México pues para salvar la vida! y de ahí en adelante pues él está con los oprimidos, el

está con los necesitados, digo, es una conciencia muy, muy fuerte, [una opción de vida radical] una opción de vida: los que están discriminados, esos *otros* que dice... muy congruente siempre, lo que hace con lo que está pensando, siempre muy congruente, incluso para educar a sus hijos o algo así, y luego su tarea ha sido noble, su tarea ha sido muy encaminada a revalorar todos esos grupos, todos esos sectores de la población que están en situación de desvalidos culturalmente, lingüísticamente, económicamente, socialmente, eso creo que sigue siendo su motivo de vida.

[¿Todo su trabajo se inscribe en esa opción?] Se inscribe en esa opción, claro... y su experiencia, es decir, toda su trayectoria, también sus experiencias en el transcurso de la vida, pues han sido así! No ha trabajado con las oligarquías, no, no, no; no ha trabajado con los poderosos, los conoce pero no ha trabajado con ellos... bueno, en fin, así es” MEV.

“Es un compromiso social por excelencia. Como antropólogo también, sabe que su compromiso es con los desvalidos, que su compromiso es entender las situaciones de todos los grupos humanos, primero que nada entenderlas, primera que nada conocerlas, y él las conoce, porque ha estado, [desde dentro...] desde dentro, no está hablando así desde la academia nada más, ni de los libros, no, él las conoce!. Su vida es austera, su vida es congruente con lo que es, es decir, su trabajo, muy disciplinado para trabajar, mucho, muy disciplinado, no sé si ahí le viene lo alemán, no sé, pero muy disciplinado para trabajar; muy talentoso, mucho talento, un maravilloso lector, una gente muy cálida, una persona muy cálida, yo digo todo eso es congruente, tiene una conciencia social muy importante, y así uno va por la vida, *ta-ta-ta*, pues comprendiendo las cosas, relacionándose muy gratamente con las gentes, con las personas, comprendiendo las necesidades de los diferentes grupos, tratando de solucionarlo desde su propia trinchera, desde sus posibilidades, porque no maneja ni dineros, ni nada, simplemente hace propuestas, simplemente marca algunas cosas, saca a la luz lo que tienen miedo de decir los otros... sacarlo a la luz, es decir ‘pasa esto’. Pero creo que todo eso es una conducta, es una forma de vida, una forma de vivir, de pensar, de andar por el mundo, siempre, siempre pensando en los otros y viviendo, digo, de manera muy congruente con lo que piensa, y eso también viene de una familia, su familia de apropiación fue una familia igual [Usted la conoció, Doctora?] Ahh, como no, hasta que murieron... mis suegros, gente excelente, con muchos principios éticos, políticos y morales y no por ser judíos, no, sino porque estuvieron educados en ambientes determinados, tampoco por ser europeos, no, eso no cuenta nada, es porque vivieron en familia que tuvieron esos principios y siempre la mirada al que no tiene, siempre, la mirada al que no tiene, al que le falta algo, eso pues es una forma de vida” MEV.

“Mucho han debatido con él, mucho han discutido, mucho han... no en el sentido de refutarlo pero si platicando con él sus ideas y creo que ha aportado en el sentido de que tiene autoridad, tiene una voz de autoridad tanto en el ámbito académico como en el ámbito oficial. Hablar de Stavenhagen es escucharlo, es leerlo, para ver qué dice, y es en el ámbito de la política también, es una persona, un académico, pero también un hombre

muy reconocido en su labor y en su propia moral, tener autoridad moral no es cualquier cosa, puedes tener autoridad académica, pero una autoridad moral para hablar y ser escuchado pues es un reconocimiento. Y creo que ha aportado mucho a las generaciones jóvenes de antropólogos para pensar en muchas de las situaciones a nivel mundial, a nivel de otros pueblos y a nivel sobre todo de los pueblos oprimidos, de los pueblos minoritarios, pensar en ellos, no saberse los únicos en esta tierra, no, no, no, y las luchas, por ejemplo, étnicas que hoy día hay en tantas partes, Rodolfo las ha descrito, las ha descrito, hay que conocerlas, y no solamente de América Latina que son muchas... la suerte y su profesión le dio la posibilidad de conocerlas y también la valentía para decirlas y ser escuchado” MEV.

“El hecho de que Rodolfo poco a poco se fue dedicando, poco a poco a los derechos, creo que fue algo muy importante porque él trabaja no solo a nivel teórico (...); él tiene un lado activista si uno puede decir así, yo me acuerdo, hace poco hicimos una reunión acá donde eran grupos de derechos humanos del Estado de Guerrero que habían sido amenazados y él convocó una reunión entre nosotros para oír las experiencias y discutir. Entonces, en eso también he tenido acercamiento con Rodolfo... esa parte, cómo te diré, no sólo un teórico del derecho, ni un defensor de derechos, pero también una gente que lucha por la defensa de derechos en situaciones concretas, entonces eso es importante (...) es una persona comprometida, de un fuerte compromiso social” OdO.

“Habría que ver cómo a nivel de las grandes preocupaciones de las ciencias sociales a nivel internacional fue entrando el tema de los derechos, en qué momento histórico eso ocurrió porque eso debe haber tenido una influencia sobre su vinculación con los derechos; porque antes se conocían los derechos clásicos, ¿no?, que eran los derechos civiles, los derechos políticos, los derechos económicos, pero surge a lo largo de los años, tal vez habría que ver cuándo empieza a surgir esto, los derechos culturales, ¿no?, empieza a surgir el derecho de la diversidad, eso tiene todo un contexto, porque viene vinculado con la organización de la expresión de minorías, por ejemplo el feminismo juega un papel muy importante en este debate sobre los derechos, y ahí quiero decir algo: Rodolfo tuvo un papel muy importante en la creación del Programa de Estudios sobre la Mujer, aquí de El Colegio, yo participaba, ahí tuvimos también un acercamiento éramos parte de un consejo directivo” OdO.

[Sobre el asunto del compromiso que se enfrenta normalmente a unas estructuras del poder político que impiden que el compromiso sea realmente efectivo, hay una burocratización del poder que muchas veces hace que el compromiso de los intelectuales se obstaculice, cómo cree que Rodolfo Stavenhagen se ha enfrentado a ese problema, que es común de las naciones latinoamericanas, precisamente donde abundan las miserias y las violaciones de los derechos humanos en los diferentes grupos minoritarios... un problema político de fondo que en últimas podría disuadir el compromiso del intelectual...] Mira, yo nunca hablé con Rodolfo sobre ese particular, pero yo creo que Rodolfo en un primer momento, trató de lograr cambios a través del propio gobierno, participando dentro del gobierno para lograr cambios [ocupó posiciones...] yo me acuerdo

que una vez, por ejemplo dentro del.... Habría que ver si ocupó posiciones, una vez él participó en grupos... hace una historia de cómo se trataron de defender los derechos indígenas; en un primer momento hace parte del gobierno, vía políticas públicas, vía políticas del gobierno, desde dentro del Estado, lograr cambios desde ahí... pero eso no fue... yo pienso que eso lo llevó a actuar desde organizaciones no gubernamentales más que desde el gobierno (...). Yo no sé si en algún momento él se planteó ese dilema, yo no sé si él lo planteó pero por lo menos no fue la ruta que él eligió; porque no eligió la ruta de tratar de actuar a través de una participación en el poder político, más bien trató de actuar a través de una participación desde la sociedad civil, esa fue su opción” OdO.

“Él se dedicó al estudio y defensa de los derechos indígenas, de la diversidad, pero también siempre le preocupó mucho la cuestión del racismo, de la discriminación... y ha apoyado mucho los estudios de género... es un hombre con una mente abierta y flexible (...) hacia los grupos minoritarios (...) ésa ha sido su mirada” OdO.

“Una contribución y una recurrencia, una cosa muy importante o lo más importante en Rodolfo en este campo es haber llevado la atención de los derechos humanos al campo de los derechos indígenas. Eso es parte de una vocación mucho más amplia, digamos, de que los derechos humanos lleguen a la población que los necesita, a los pobres, a los marginados, etc., creo que ese es el telón de fondo, la preocupación de Rodolfo de que los derechos humanos, tanto como el conocimiento de los derechos como la protección etc, llegue realmente a los sectores más marginados. Y él siempre le ha sacado la vuelta al tema de los derechos humanos como un tema de élites, del mundo de los derechos humanos de Ginebra, los derechos humanos están para que lleguen a la gente que está más al margen, que tienen menos posibilidades de proteger sus condiciones de vida, esto creo que es lo primero, y la mayor concreción de eso es en relación con indígenas, esto incluye, niños mujeres, etc., pero en relación con indígenas él logra una especialidad donde en realidad contribuye a crear un campo nuevo de los derechos que es el campo de los derechos indígenas.

Él empieza a hablar de derechos humanos para los indígenas y acaba contribuyendo a la creación del campo de los derechos de los pueblos indígenas que no es lo mismo que los derechos humanos, que es un campo especial, digamos, particular, una aplicación particular, como se habla hoy de los derechos de las mujeres, están apoyados y organizados en la plataforma de los derechos humanos pero son un conjunto de derechos específicos, lo mismo en el caso de los indígenas que pueden y llegan a haber enunciados de esos derechos que hacen fricción con los enunciados de los derechos humanos en general; como en el caso de las mujeres, en el caso de los indígenas. Esto de que los derechos colectivos priman sobre los individuales, esto que las autoridades indígenas se pasan de la mano cuando juzgan a la gente y castigan, etc., etc., eso hace parte del paquete de los derechos indígenas, que para algunos especialistas empieza a tener una fricción con los derechos humanos; por lo menos una visión absolutamente comunitarista de los derechos indígenas, de que son derechos de colectividad, de pueblos, que son en sí mismo el sujeto, el pueblo como sujeto, hace

fricción con las visiones de derechos humanos muy individualistas, son básicamente atributos de las personas, basados en la naturaleza de las personas, que tienen su conjunto de derechos históricamente anclados en formaciones sociales, que tienen esos derechos independientemente de la formación del Estado, etc. Yo creo que la contribución principal de Rodolfo es a la emergencia de esta idea de los derechos indígenas, a partir y cercanamente y congruentemente con la plataforma de los derechos humanos (...). Él ha concebido los derechos indígenas básicamente en el paquete de los derechos: educación, vivienda, medio ambiente sano, etc., etc” DIG.

“Cuando le acompañaba en las misiones [de la Relatoría de la ONU], siempre era una anécdota esto, que esperaban ver un alemán, de ojos azules, con su traje, un burócrata de la Comisión de Derechos Humanos; se topaban con un hombre muy culto, muy cerebral, pero absolutamente... con una gran facilidad para hablar con los indígenas, además desde la negociación de las agendas, ‘el Dr. Stavenhagen quiere reunirse con los dirigentes, visitar algunas zonas, que son críticas porque hay causas o casos significativos, quiere tener una reunión con las mujeres, no quiere ningún coctel con los Embajadores, ni una recepción con el canciller, sí exige hablar con el Presidente de la República’... entonces un hombre con una vocación de esa naturaleza... No es un mal funcionario (risa), es un estupendo funcionario y fue funcionario de UNESCO mucho tiempo, fue subdirector de UNESCO, y se la sabe todas, digamos, como funcionario, como diplomático, se la sabe muy bien, porque hay algunos que son de otra manera porque no pueden ser de ésta; Rodolfo es muy buen funcionario pero tiene muy claro que él está debido a los sujetos del derecho, esa creo que es la definición, él reconoce claramente que en los derechos humanos hay un sujeto del derecho y hay un sujeto pasivo que es el eventual violador, que es el Estado.

Y él está en el lado del sujeto, el sujeto pueden ser los pueblos, pueden ser las personas, pueden ser las mujeres indígenas, pero es el sujeto de los derechos humanos. Él trabaja con y para el sujeto de los derechos humanos. Secundariamente trabaja con el responsable de violaciones, o con el potencial responsable, con el sujeto pasivo que señalaba, con el sujeto pasivo de los derechos, solo en función o al servicio del sujeto activo (...). Si yo hablo con el Presidente de la República, me reúno con los Diputados, discuto con el Presidente de la Corte Suprema, solo en la medida que no me interesa... capacitarlo, o prestarle un servicio o resolver sus problemas; lo que me interesa es certificar la temática del sujeto, creo que en el campo de los derechos es una buena forma de... definir esa vocación. Es decir, es un hombre comprometido en la educación, promoción, sensibilización, capacitación, en términos muy amplios porque no ha hecho docencia, en el sentido de dictar clases de derechos humanos, sino ha hecho cursos, seminarios, talleres, formar grupos de trabajo para capacitar, lo ha hecho siempre desde el punto de vista del sujeto de los derechos humanos, particularmente del sujeto colectivo; de los derechos colectivos: salud, educación, vivienda, bienestar, etc. y dentro de los colectivos ha hecho una verdadera especialización sobre un sector tradicionalmente minusvalorado entre los sujetos de los derechos que son los indígenas, como una clara conciencia en la doctrina de los derechos humanos de la legitimidad de la acción

afirmativa, es decir, que los derechos humanos no son... el ejercicio de los derechos humanos no es un ejercicio neutro y equilibrado, es un ejercicio en favor del sujeto del derecho porque está siempre en una situación de minusvaloración frente al eventual violador, esa es la clave de los derechos humanos, que hay alguien que detenta el poder, tiene mucha más capacidad de violar que la capacidad que el sujeto de los derechos tiene de defenderse de la violación. Entonces los derechos humanos para Rodolfo siempre han sido entendidos como acción afirmativa (...)" DIG.

"Creo que hay dos o tres contradictores, colegas que contradicen con Stavenhagen, temáticamente, pero no por su opción de trabajo con indígenas y tal. Yo diría que eso viene de gente que habría querido que Stavenhagen sea más radical, políticamente hablando, si tiene algún adversario o un contradictor, temáticamente hablando, es de gente que habría esperado que él sea más radical, en asuntos mexicanos principalmente... donde Stavenhagen no siempre ha sido radical, en el escenario político, digamos, no siempre ha sido radical, el ejemplo más claro es el del zapatismo, es decir, él prefería una mesa de diálogo, él no era un zapatista sino alguien que estaba poniendo la mesa para el diálogo, entonces no podía tomar partido, aunque íntimamente fuera un zapatista no podía expresarse públicamente como un anti-zapatista por ejemplo, o en relación con los problemas de la autonomía, la guerrilla, etc., siempre fue buscado como un hombre que ponga la mesa, o siempre se esperó... aun cuando en privado tiene posturas concretas, digamos, toma partido, pero su rol en los últimos 30 años de la vida ha sido siempre poner la mesa en situaciones por lo tanto, de un lado y del otro, los más radicales siempre han reclamado que él no se define sobre algunas cosas (...). Es una necesidad de poner la mesa, el mismo papel de Relator, hay gente que espera del Relator que sea un hombre que denuncia, que denuncia los gobiernos, y Rodolfo lo entiende como un hombre que pone la mesa para poner sobre ella los problemas, explorar las soluciones, recomendar salidas, porque sabe además que si él hace un informe condenatorio contra el gobierno del Ecuador y tal, su informe simplemente no pasa, no se difunde, el gobierno lo congela, lo hace votar en contra y no tiene ningún efecto" DIG.

"Nunca ha tenido necesidad burocrática. Su familia era una familia acomodada que le dejó patrimonio. El no tiene necesidad económica, si él no ganara lo que gana en el Colmex... no (le sería esencial)" SNS.

"Hay un compromiso de carácter ético, de luchar por la dignidad humana [E: es una opción muy personal...] es muy personal y la ha mantenido durante toda su vida, porque él no tiene necesidad de un puesto, de un trabajo, no, él no está... vamos a decir, por ejemplo, con los antropólogos primeros cuando él como joven se fue, él no tenía la necesidad de ir a trabajar al INI, económicamente, en cambio los otros sí (...); él podría haber escogido ser filósofo o historiador, tener una gran biblioteca de historia o... pero no, no se dedicó a la especulación antropológica per se, sino que buscó el compromiso social con los indígenas, más que nada, y con los derechos humanos en general (...). Su familia era judía, él no es practicante del judaísmo, igual que yo, no tenemos nada que ver, al menos yo personalmente, pero el problema es la violencia humana en contra de cualquier

otro grupo humano, el otro, lo que usted decía, la dominación de los otros, la estigmatización de los otros, la persecución de los otros, es un compromiso básico para su vida, no es retórico, no es que él estuviera buscando que Naciones Unidas le diera otro puesto; él nunca fue Rector de la UNAM, podía haberlo sido [E: ni de El Colegio siquiera], ni de El Colegio, no le interesa ser Director de El Colegio... él podría haber sido director del INA o de la Facultad de Ciencias Políticas, ¿por qué él no tiene esos cargos?, En cambio todos los otros sí, digo, Pablo González Casanova, por ejemplo, es un sociólogo que llega hasta Rector de la UNAM! Pero Rodolfo no está buscando eso, no está buscando un cargo en Naciones Unidas (...). Él aceptó ser pues un visitador para corroborar que no se estén violentando los derechos de los pueblos indígenas del mundo; y allí anduvo por todos los pueblos y escribía informes, pero él no está buscando ser el jefe de Naciones Unidas en Nueva York, o el jefe de Naciones Unidas en París, o el representante de la UNESCO en Chile (...) él no quiso ser diplomático aunque él pudo llegar a ser diplomático.

[E: Entonces es una carrera netamente ética de opción social...] Sí, de compromiso social con... para luchar en contra de la violación a la gente, de la violación a la gente. Hasta ahora estoy reflexionando eso, nunca lo había pensado así, porque si tú miras cualquier profesionista, por ejemplo en Colombia, pues todos pasan de un puesto, suben al otro, te vas para acá, te vas para allá, pero él nunca quiso ser Secretario de Educación Pública, y pudo haber sido, o Secretario de Cultura, manejar toda la Cultura... [E: Ha preferido influir desde el ejercicio...] Estar moviendo los hilos desde fuera y es escuchado en todos los foros (...). Es muy libre. Es un hombre libre. No tiene miedo a la libertad [...]. Yo creo, como Erich Fromm dice, él no tiene miedo a la libertad. Porque todos los hombres tenemos miedo a ser libres, preferimos estar enganchados en algo, en un partido político, en una iglesia, en un movimiento social, en lo que sea, pero él no se engancha, da la impresión de que está enganchado en el movimiento de los derechos humanos pero no como... a título personal para hacer carrera en derechos humanos (...) Y de esa manera mantiene una libertad absoluta” SNS.

“[E: En un campo que tiene tantas resistencias, por las maquinarias políticas, por la corrupción, por los enemigos de la diversidad cultural, cree que ese trabajo de Rodolfo Stavenhagen por la protección del otro en su singularidad, sobre todo del más frágil, del más vulnerable, ha tenido sus frutos? Qué tipo de frutos son y cómo se pueden apreciar en la realidad actual del país, los esfuerzos que se han hecho en torno a ese sentido]. Son frutos que, desde mi punto de vista, han impulsado la toma de conciencia de los derechos de los pueblos. Ha impactado entre los abogados (...) yo lo he visto trabajar con los abogados, al Instituto de Investigaciones Jurídicas ‘le clavó’ los derechos humanos, por ejemplo, él podría haber sido ahora el *ombudsman* de México, si lo hubiéramos propuesto, pero él no se deja (...) no está buscando puestos, pero él influyó para la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos. En el Instituto de Investigaciones Jurídica ‘clavó el diente’ pero no para meterse él al Instituto de Investigaciones Jurídicas sino para educar a los abogados. Y lo mismo en la Cámara de Diputados, lo mismo en la Cámara de Senadores, es amigo de todos los políticos, del



PRI... no sé si con el PAN, pero es tan conciliador (...). Lo mismo puede hablar con el presidente del PAN, con el presidente del PRI, con el PRD, con López Obrador, con Calderón... Pero él no va a buscar el apoyo, él no está buscando posicionarse, al hablar con el presidente no está posicionándose él (...). Es algo de convicción profunda (...). Se 'cambia' la Constitución pero no se cambia nada. No les importa (...) en la práctica, es que tiene que ser en la vida cotidiana, no en el discurso de papel, no, lo que está aquí escrito está bien, pero esto es un discurso, y la realidad... Una cosa es que Evo sea presidente de Bolivia y otra es que la realidad esté funcionando en ese reconocimiento. Están luchando pero es muy duro (...). Es como sembrar semillas que van germinando con el tiempo. Él no se cansa (...)" SNS.

"Es difícil sintetizar a Rodolfo. Pues te felicito que has tomado una figura señera de la antropología y la sociología mexicana en el campo de los derechos humanos y en particular de los indígenas. Es uno de los hombres... pioneros, y lo ha agarrado con pasión, su vida la dedica a eso y no anda buscando premios, ni prestigio, aunque a veces le dan un premio, un reconocimiento" SNS.

"La cosa de la [participación en la] política pública es más bien cómo ponerle el freno a la política pública, como ponerle el freno y cómo reorientarla (...). Y después también le ha dado mucha validez a sus cosas, le dan peso a su palabra frente a otros" NJR.

"Entonces él ha estado insistiendo desde los años que yo lo conozco, que son ya más de veinte-tantos, ha tenido una persistencia, una perseverancia en llevar a cabo, en poner en los Foros internacionales, para que los Estados Nacionales hagan caso, de cómo tratan a sus poblaciones originarias. Entonces, esta capacidad de ver una problemática étnica tan múltiple, tan diversa, tan compleja, pues es parte de su asombroso conocimiento y de su paciencia y de su perseverancia por entender, de su esfuerzo por entender cuáles son los problemas de fondo de las poblaciones originarias. Y si no fuera por esa perseverancia, bueno, sería un caos, porque es enorme el panorama. Y él ha tenido un rol histórico como el primer Relator de Nacionales Unidas y que después gracias a que tuvo ese papel importante... luego en una conferencia lo escuché hablar sobre cuál fue el contexto que le facilitó a él, porque, bueno, son múltiples factores, el contexto que le facilitó para que se votara en Asamblea la Declaración de los Pueblos Originarios en noviembre de 2007, me parece, y que ha servido como una recomendación moral, ética a las Naciones para que protejan más a sus poblaciones originarias" NGCh.

"Él tiene claro cuál es el problema central, el asunto de fondo. El problema central y el asunto de fondo es... la conciencia por detener el exterminio y la desaparición de poblaciones originarias. Creo que ese es su mayor esfuerzo, su mayor entendimiento: ¡No puede permitirse que haya una extinción y desaparición de las poblaciones originarias! (...). Que no haya una desaparición, extinción. Una reducción de la injusticia, de la violencia, mejorar las condiciones de vida, que participen en el desarrollo político nacional en sus propios términos, preocupaciones que van relacionadas con un reconocimiento a las sociedades indígenas no de una manera paternal, no de inferioridad colonial sino en

términos de sociedades completas, con potencialidad pero... trastocadas por sistemas de dominación” NGCh.

“Ahora el significado del colonialismo interno es una ideología de liberación y esa ideología de liberación pues tiene este marco de la Declaración de Naciones Unidas de los Pueblos Indígenas. Ahí también la contribución que él ha hecho en términos de favorecer la liberación de los pueblos y que tengan un marco legal, o sea, no están actuando en la clandestinidad ni en la ilegalidad. Ha sido indiscutiblemente una aportación muy valiosa [E: Que se sostiene en la obra de Stavenhagen...]. Claro, y no solamente en la obra de Stavenhagen sino también en términos de la proyección política nacional e internacional sobre la situación de los pueblos originarios y tribales; o sea, este marco declarativo les permite no ser actores clandestinos ni ser actores subyugados, sino actúan dentro de una relación de legalidad” NGCh.

“Es un compromiso social que no tiene signo político. Y que yo creo que él... con toda la inteligencia que lo caracteriza, sería echar abajo... además no lo necesita. El no necesita de un partido político para sustentar su trabajo; eso es de sobra. El navega en otras aguas completamente... su trabajo es académico, su trabajo tiene que ver con... con el compromiso social pero desde un punto de vista académico, desde un punto de vista de las ideas, de la generación de ideas y de conocimiento y también moverse en los escenarios internacionales académicos y de toma de decisiones para que sus ideas pues tengan peso, para que haya un asidero que no es solamente un discurso que no trasciende” NGCh.

“Yo creo que Rodolfo caminó de la mano, o ha caminado, sigue caminando, ahora a nivel internacional, de la mano con las organizaciones indígenas en el plano académico, en el plano de embajador ante las distintas instancias nacionales e internacionales” NH.

“Ha caminado de la mano con las organizaciones indígenas para poner en sus manos los argumentos socio-políticos de la lucha a favor de la diversidad, del reconocimiento al otro, el derecho a ser sujetos, finalmente, de su propio desarrollo, de su propio destino, de su propio futuro” NH.

“Rodolfo forma parte de una generación, no es un ente aislado, es un ente social. Entonces yo creo que Rodolfo tiene la sensibilidad y la capacidad para dialogar, entonces no es un académico en estricto sino es un académico vinculado con la sociedad, en este caso, vinculado con los grupos excluidos, y junto con ellos construye espacios para la inclusión, para el diálogo, para el reconocimiento. Yo creo que eso tiene que ver mucho con lo que ha sido la trayectoria de las universidades, de las instituciones de educación superior, hay un modelo que yo siento que está caducando, que es este modelo muy teórico, del doctor metido en las bibliotecas que se olvida de los sujetos sociales. Yo creo que Rodolfo, junto con otros más, Salomón es también uno de ellos, Salomón sigue vinculado con los actores, con los pueblos, con la gente que lucha; y Rodolfo es uno de ellos. Se sale de la torre de la academia para vincularse con procesos sociales concretos. Yo creo que esa es la gran virtud de Rodolfo, la capacidad de diálogo, la capacidad de

acompañamiento, la capacidad de propuesta, y sobre todo, escribir para la gente, es muy difícil, porque muchos académicos escriben para ellos mismos y para sus colegas, y Rodolfo tiene esa capacidad, finalmente él me ayudó a entender o a diferenciar a los verdaderos doctores y de los doctores que tienen propiamente el doctorado pero que no dialogan con otros, sino con ellos mismos y con sus colegas” NH.

“Es un hombre comprometido con el proyecto de Nación que reconoce la diversidad. Desde hace veinte-tantos años él venía ya con toda esta idea que ahora es un paradigma internacional: las naciones multi-étnicas, las naciones multiculturales, el diálogo intercultural, la alteridad, el reconocimiento al otro, el derecho a la diferencia, son temas hoy cotidianos. No era así en la década de los 80. Es un hombre que da voz a los sin voz, que abre el espacio para que los que no tienen voz puedan decir su palabra, su idea, su pensamiento” NH.

“Me pareció que la causa de los derechos humanos era la causa a la que yo le quería dedicar mi esfuerzo. Entonces me metí a Amnistía [Amnistía Internacional sede México] y, bueno, al poco rato ya estaba yo hasta acá [señal] en Amnistía, metida en mil cosas, haciendo muchas iniciativas (...). Total para el año 74-75 yo ya era la Presidenta de la sección mexicana, todo esto para contextualizar. Era una época en México muy polarizada, estaba la guerra sucia, y muy poca gente y mucho menos académicos o intelectuales se atrevían o querían tener vinculación con algo como Amnistía Internacional. Era visto realmente como subversivo para el gobierno en aquel entonces [E: Los mismos intelectuales se protegían...] Así es, y se auto-censuraban, no querían tener nada que ver. Además estaba todo muy ideologizado, entonces ‘Amnistía’, a lo mejor era gente del ‘imperialismo’ porque... bueno, lo mismo que estamos viviendo ahorita con Cuba era lo que se vivía en México. Y el único, el único intelectual que se prestaba invariablemente para participar en nuestros actos, en dar una voz pública a lo que hacía Amnistía era Rodolfo Stavenhagen. Eso era verdaderamente maravilloso.

[E: En qué consistía ese apoyo?] Consistía en ir a eventos públicos y hablar [risa]. [E: estar ahí, su presencia...] Estar allí y darle su respaldo al trabajo de la sección mexicana de Amnistía Internacional. Ahora, la que siempre conseguía que Rodolfo Stavenhagen participara en esos eventos no era yo, era Brígida Alexander. Brígida Alexander era la mamá de una actriz muy famosa que se llama Susana Alexander [E: vive aún?] No, desgraciadamente no. Brígida era un personaje, era judía alemana, o sea, de una familia que se había salvado del Holocausto igual que la familia de Rodolfo y que además Brígida había participado, creo que en la Resistencia Francesa y había militado en la social-democracia, bueno, no sé, en Alemania, antes del nazismo, en fin. Ella era mayor que Rodolfo pero entonces ahí había vínculos de origen, y familiares, y... de muchas cosas. Pero, bueno, lo cierto es que Rodolfo ahí estaba y eso a mí me impactaba muchísimo. Y yo siempre tuve mucho admiración por él pero ahí fue como mayor mi admiración por él” MAU.

[E: Y visto hoy, en retrospectiva, todos esos momentos en su conjunto, cómo describiría el compromiso real, ético, social de Rodolfo Stavenhagen] Total, total, absoluto, yo lo vi en

Naciones Unidas. Vi los ataques de los que fue objeto Rodolfo en Naciones Unidas por el trabajo que hizo como Relator y me tocó defenderlo desde la tribuna. [E: ataques de los gobiernos mismos...] Claro! O sea, yo ya no tenía duda de eso desde hacía mucho antes... “Se metió a la política” [E: Pero permanentemente?] No, fue un desliz coyuntural. Se metió en la política... y ya. Yo lo veo como un gran hombre a Rodolfo... que merece todo mi respeto, tan es así que yo lo promoví y no fue por una componenda política sino porque realmente yo creo en el trabajo que ha hecho Rodolfo y ha hecho un gran trabajo Rodolfo. ¿Quién ha puesto en el mapa, por lo menos de México, yo me atrevería a decir de la región y ahora del mundo, con esa contundencia intelectual y moral, la problemática de los pueblos indígenas? Rodolfo! Digo, ha habido otros, pero la verdad es que toda esa temática de los pueblos indígenas en Naciones Unidas estaba bastante contaminada de muchos intereses, Rodolfo como que lo elevó a otra categoría” MAU.

“[¿Cómo recuerda a Rodolfo Stavenhagen?] Por esta vinculación con el tema de la problemática de los pueblos indios a nivel internacional. Yo como asesorado de él estaba metido en un programa importante de Derechos Humanos, creo que hay un estudio por ahí sobre la situación de los derechos humanos en México en esa época en la que yo era su asesorado, yo estaba metido en esa problemática, entonces después me entero del gran proyecto que tenía con Naciones Unidas para esta gran reflexión que incorporó un grupo importante de académicos del mundo para la cuestión de los pueblos indios” JBC.

“Rodolfo daba un poco el ‘paraguas’ institucional para justificar que sí valía la pena hacer estos cambios, es seguramente el intelectual de América Latina más importante que se vinculó en el caso mexicano a esta problemática en una visión muy abierta, no tan dogmática, no tan cerrada, no tan confrontada como pueden tenerla otros intelectuales que hacen menos fácil el proceso de interactuar” JBC.

“El haber participado en instancias internacionales de Naciones Unidas en cargos o en proyectos lo forzaron obligatoriamente a dar el salto de la reflexión académica (...) a una posición más comprometida con procesos que inciden en la realidad directamente, como pueden ser estos proyectos orientados a la formación de dirigentes o estos proyectos que van encaminados a ser informes de situaciones concretas de los derechos humanos ya no discusiones teóricas, como pueden ser las que uno inicialmente puede tener sino saltar en formas concretas” JBC.

“Yo siento que la sonrisa que uno le capta a él es una sonrisa de plenitud, no es que la vida lo haya llevado ahí así, yo creo que él ha conducido su vida y que algo de sus experiencias del momento le cimentó esta decisión que a mí ya me tocó saborear en los campos que te cuento; sereno, sólido, de relaciones amplias, múltiples, con capacidad de visibilidad pero sin depender de la visibilidad, hay gente que no sabe estar bien sin estar en el reflector, no, él sabe estar cuando toca estar pero no urge del reflector, en fin, esa pluralidad, diversidad de él me parece que le ayuda a la solidez de fondo que yo puedo testimoniar de él” MAG.

“Rodolfo ciertamente no ha impulsado, al menos no he visto, una participación sólo vía institucional ni sólo vía partidaria. En ese sentido fue un precursor también de organización social, de organización popular, movimiento social, toda esta visión de los otros sujetos políticos; por supuesto en ese entonces no se usaba el término, pero de ‘sociedad civil’, sí, yo veo a Rodolfo muy fresco y precursor de todo esto (...), como sabor de conjunto viendo esa trayectoria me sabe no como un defensor de sistemas sino como un impulsor de transformaciones, no un defensor de lo partidario, sino defensor más de nuevas formas de participación, de búsquedas y de este nuevo tipo de relación con pueblo y movimientos en general” MAG.

“Después de haber buscado y ensayado otras formas de análisis, de investigación, pero también de luchas o esfuerzos de transformación, Rodolfo es de los convencidos de que la perspectiva y dimensión de los derechos humanos abre posibilidades de cambio que implican voluntades políticas, sociales, culturales, legales, etc., más favorables que entrar por la lógica del poder, de las mayorías, etc. etc., siento que en Rodolfo hay la convicción de que esta ruta es más sólida, viable, potente, no sólo para la justicia de casos sino para potenciar transformaciones más de fondo; yo lo siento a él como impulsor de que este proceso a madurar, convertido en tema potente de la sociedad y no sólo como un tema defensivo de los Estados, tiene plena vigencia y que todavía tiene mucho más que dar. Y en él todo esto como una síntesis de sus planteamientos sociológicos, de ver a los actores en la frontera, los indígenas, la matriz comunitaria y de autonomía como claves de derechos colectivos que tienen que ser fortalecidos en los nuevos Estados democráticos, en fin, yo lo siento a él activo en toda esta cuestión de la gran transformación de Estado, Constitución, etc., pero viendo que el eje de derechos humanos tiene esta posibilidad más integral, más convergente, más plural de sumar voluntades para que los cambios puedan pasar por vías no tan complejas, violentas, dramáticas, con la paradoja que los derechos humanos también aplican ahí donde las situaciones complejas, violentas y dramáticas se dan” MAG.

[E: Cómo percibe el encuentro de Rodolfo Stavenhagen con las situaciones concretas de marginación y de vulnerabilidad en el sentido de que –como ya lo ha mencionado– no es un académico de escritorio que simplemente estudia los hechos sociales como un motivo académico, como un ‘objeto’ de estudio de la ciencia social, sino que se encuentra con esas realidades cara a cara. Cómo aparecen esos otros que sufren la discriminación, que sufren la vulneración de sus derechos, en la vida de ese intelectual que es Rodolfo Stavenhagen] Me tocó comentar con él situaciones concretas que atendió como Relator... Yo diría, primero, pues toda su disciplina mental, conceptual, analítica, para mí lo hacían a él, antes que otra cosa, ubicar bien la problemática, diagnosticar lo más clara, sólida y profundamente las problemáticas; hasta después de tener esa solidez se preguntaba ‘qué toca’, ‘qué hay que hacer’, ‘por dónde van las necesidades’, y después, en el marco de eso que hay que hacer ‘qué puedo yo contribuir como Relator’, creo que era su orden lógico, es decir, era una manera de ubicarse en la problemática.

Yo diría que ha tenido una sensibilidad para dejarse tocar por las problemáticas, los dolores y demás; creo que él supo mantener la serenidad de no reproducir afectividades que no le ayudaran al rol de conciliación; poder interactuar con las víctimas, con los dolores, pero saber, si por la víctima había necesidad de hablar con sujetos perpetradores, con gobiernos abusadores, etc. etc., él por la labor lo tenía que hacer, y aunque tomara postura no se inhibía él de la capacidad de la interlocución; es decir, lo siento un Rodolfo siempre con sensibilidad ante los dolores y para tomar posturas por las víctimas, pero al mismo tiempo muy sereno, no es alguien de grandes afectividades en ese sentido (...) le entra a las broncas concretas pero no se agota en ellas, ha trascendido –digamos- entonces no quiere decir que sea frío, que sólo sea racional, sí se toca su sensibilidad pero alimenta su serenidad (...) él tiene el secreto de ubicar lo estratégico más que lo coyuntural (...) Rodolfo ha cuidado ser útil a procesos más de fondo y alimentar procesos de largo plazo más que cuestiones de corto plazo aunque pudieran ser incluso espectaculares, mediáticas; él ha sido en ese sentido mucho más serio, más constructor de fondo” MAG.

“Siempre ha manifestado el interés por las diversidades étnicas, por las características de los diversos grupos, que lo va llevando como muestra su producción bibliográfica a estudios sobre los problemas étnicos en el mundo, y de una manera adelantada porque cuando uno ve con cuidado algunos de estos estudios él está adelantándose a problemas que después se expresaron de una manera tremenda como fue en Yugoslavia, en la entonces URSS, en África y otros confines del mundo. Yo creo que esos trabajos han sido muy importantes a nivel de las Naciones Unidas, porque puso el acento con estudios muy sistemáticos mostrando los problemas que estaban vivos y que después iban a presentarse con una gran intensidad, fuerza y de manera dramática. Es interesante que esos trabajos de Rodolfo se adelantan a señalar ese tipo de problemas conflictivos que después se presentaron y que aún seguimos viendo” LDS.

“Ver el conjunto de la obra, de la producción, los distintos ejemplos de esa participación o acción, porque él no se ha quedado tan solo en la teoría sino en la puesta en práctica, o estimular que se pongan en práctica una serie de cuestiones en donde podrían identificarse esos componentes” LDS.

“Es una respuesta a sí mismo, a las motivaciones que tiene desde siempre, desde niño, desde joven, como intelectual, hay una coherencia en Rodolfo enriquecida en cada etapa. Yo creo que es una persona que ha encontrado – no sé si así sea – utilizaría una palabra un poquito más complicada, “placer” en el conocer, en la diversidad, en la geografía, en los rostros, en los paisajes, en las personas, en las profesiones distintas, en los países, en las ciudades, en las administraciones públicas siempre más complicadas y más rígidas, gobiernos diferentes, políticos... pero es una persona que la respetan mucho, merece respeto, muy serio, muy escuchado (...) que tiene una gran sensibilidad por lo humano, podrá no decirlo o hacerlo discursivo, pero tiene una enorme sensibilidad personal, sea por las personas inmediatas, mediatas o de conjuntos, enorme sensibilidad humana que le permite abordar muchas cosas. Si hay sensibilidad, hay emociones, hay cariño... y de

ahí se puede pasar al conocimiento y a la práctica del ejercicio del conocimiento (...) Yo creo que tiene una enorme sensibilidad humana (...) eso es bueno, eso explica muchas cosas también porque lo que escribe no viene solamente de aquí, de la cabeza, viene de acá, del corazón, también, en otras palabras, para sintetizar, hay amor por lo humano; si hay amor, hay sensibilidad, hay emociones, pero hay también pensamiento, esa capacidad de ordenar el pensamiento para que se exprese sistemáticamente en lo que investiga, en lo que conoce y, sobre todo, su capacidad de comunicarlo a través de sus ensayos o de sus libros; pero aún el último libro tiene un origen en esa sensibilidad. Está en esos temas porque antes lo ha tocado, por dentro, esa sensibilidad, lo ha motivado, o le ha llamado su atención” LDS.

“Una cuestión importante que se planteó entonces [en la ENAH] y que es un eje, por lo menos de lo que yo después decidí hacer de mi vida, era la cuestión de la integralidad de la teoría y la práctica y la consecuencia lógica que tiene que haber entre los dos elementos para poder realmente hacer aportes que vayan contando en la realidad, en los cambios necesarios de la realidad. Ese fue otro de los elementos importantes, como te diría yo... el tener la seguridad de los cambios posibles, es decir que la visión estática o de... corta edad que planteaba el estructuralismo, pues ahí quedaba rebasada porque había un objetivo hacia el futuro de transformación en lo concreto. Esto desde el punto de vista de Rodolfo era apreciado con una visión muy positiva de las situaciones y de esa posible transformación y de la necesidad de conocer la realidad para transformarla; esto eran así como elementos fundamentales dentro de todo lo que aprendimos de él” MOB.

“Alimentarnos de los trabajos de Rodolfo fue permanente: el hecho de haber trabajado en las instancias internacionales para conseguir las bases jurídicas del reconocimiento de la existencia de los grupos indígenas, de la multiculturalidad y, sobre todo, de la defensa de los derechos humanos para ellos, el reconocimiento efectivo de sus ciudadanías específicas, son elementos que nos fueron inspirando en todo el trayecto”. MOB.

“Comparte codo a codo una lucha por un mundo diferente, por la construcción de un mundo que sea... pues más justo para los indígenas. Yo creo que eso es fundamental” MOB.

“[E: ¿Cómo podríamos describir el plano de los compromisos en Rodolfo Stavenhagen, cómo ha logrado la difícil articulación entre teoría y práctica, con integralidad y coherencia ética y social?] Te voy a decir algo de lo que yo... que siempre he mantenido: es uno de los pocos antropólogos que no se ha puesto al servicio del gobierno. Desde siempre. Es parte de su habilidad para hacer surcos y llegar a los objetivos que él quiere. Esto a mí me parece, muy, muy importante, porque de cualquier manera la gente que ha estado trabajando al servicio del gobierno... a ver, qué te quiero decir, no es una cosa de radicalismo político trasnochado, no, sino es que el trabajo con el gobierno te lleva necesariamente a actuar en formas que no son consecuentes con tus puntos de vista, con tus principios y, desde luego, con los objetivos que tenemos en relación a los cambios desde abajo. Esto es así, clarísimo. Y una de las cosas que yo admiro en Rodolfo es cómo haber trabajado desde el plano internacional, moviéndose en espacios que no

implican un compromiso de trabajo directo, aceptando cargos en relación al gobierno, porque independientemente del partido que está en el poder, pues qué implica, una necesidad, un compromiso de colaboración, si está sirviendo allá tiene que someterse a las normas, o si no te pasa lo que me pasó a mí en el INI, te sacan a patadas y eso no sirve porque tampoco es lo que uno quiere. No hay necesidad ni de santos ni de víctimas. Entonces es muy importante y esto es lo que a mí me ha, voy a decir la palabra, 'maravillado' de Rodolfo, esa posibilidad, esa habilidad de construirse los espacios, abrirse los espacios para su trabajo, utilizando esos espacios muy eficientemente (...). Ha mantenido sus principios y su propia consecuencia en este sentido. Hacer esto en el plano internacional requiere una habilidad especial, y hacerlo en el aparato gubernamental-estatal yo pienso que es imposible, porque la presión es muy directa, tienes muy poco margen de actuación, entonces de una manera u otra acabas si no sometiéndote, haciendo el juego a las políticas del gobierno. Pienso que esto es difícil de realizar (...). Rodolfo es de las gentes que ha sido muy, muy consecuente en sus posiciones, en su teoría y en su práctica misma" MOB.

"La conciencia social de la justicia, o la conciencia de la justicia social. Es el punto de partida y el compromiso va siempre en ese sentido, se fundamenta en función... pues de todo lo que sabemos: la no explotación, la no opresión, la no discriminación... entre otros elementos, el conocimiento profundo del origen de estas situaciones, el tratar de conocer con seriedad, con profundidad las causas de esta injusticia social, esto hace que se vayan construyendo y apropiando los instrumentos necesarios de análisis para entender la realidad. Yo creo que, además, su marxismo ha sido suficientemente crítico y flexible para poder desarrollar... no es la ortodoxia marxista la que le ha inspirado sino son las bases estructurales del marxismo las que él ha sabido... rescatar y adecuar a las situaciones para entender la realidad y no al revés. Yo creo que eso ha sido otra de las cosas muy importantes, el partir de la realidad y no de la teoría. Eso es algo, a veces yo lo veo también en todos sus trabajos, es mantener una posición, una visión, pero la realidad es la que te está determinando... el entendimiento de los procesos, también la teoría y la realidad necesitan estar juntas pero no se puede privilegiar a la teoría. Yo creo que eso es algo que ha sido importante, el conocimiento con la gran sensibilidad de Rodolfo de entender las problemáticas de la población indígena y de vivirlas: conocerlas, vivirlas y analizarlas. Yo creo que en concreto es su compromiso con esto que es la justicia, que es finalmente la base de los derechos humanos... y de todos los derechos" MOB.

"Lo que resaltaría es su gran congruencia intelectual y personal. Es un hombre que siempre ha afirmado sus convicciones con una absoluta honestidad intelectual y con una absoluta dedicación que se ha reflejado en la manera como nos ha tratado a todos, nos ha ayudado, nos ha apoyado y abierto oportunidades... creo que es un ejemplo de congruencia y eso es admirable" LAS.

"La trayectoria de Rodolfo Stavenhagen es significativa a nivel nacional e internacional, su experiencia como Relator de Pueblos Indígenas en la ONU, sus informes, expresan ese



trabajo y la capacidad y sensibilidad para escuchar y compartir con los pueblos indígenas”  
MGR.

### **Redes de conformación (colegas, contactos e instituciones)**

“Mucho importa el contexto de la época en la que él era joven estudiante, que marca mucho lo que, lo que fue su camino, no?, y su camino de él y de los demás, es que yo no lo puedo separar a Rodolfo de los demás, formaban un grupo, además, trabajaban como equipo, se apoyaban mucho, eh, estaban siempre... siempre creando foros y reuniones y poniendo [reflexiva] y cuestionando y criticando los temas muy vinculados, pues, al tema indígena (...) Siempre estaban como innovadores todos, Guillermo es otro innovador del momento, no?, Salomón es otro igual innovador de instituciones, o sea, y Rodolfo también” TC

“Mucho depende la época... es un México convulso, es un México donde se están planteando replanteando muchas cosas, no, la consolidación de las instituciones y, además no es gratuito a ellos les toca, crear instituciones” TC.

“No había leído todavía su libro que fue su tesis, que él realizó en Francia con Georges Balandier, el gran antropólogo africanista... ahh pero como que también eso era una garantía, yo sabía ya pues que el profesor del que podía ser mi profesor es en Francia la persona más reconocida en estudios étnicos-africanos. Eso era para mí algo que daba sentido” BB.

“Yo supe luego que don Rodolfo pues estudió en la ENAH, abrió un grupo de estudios marxistas en la ENAH, que tuvo mucha influencia (...) Don Rodolfo ya tenía 3-4 años en la ENAH cuando abrió este círculo de estudiantes marxistas, bueno, de reflexión sobre el marxismo, la cuestión indígena en el marxismo, no?. Y... a mí me hablaron varias personas de este círculo. Yo creo que este círculo tuvo un peso científico extraordinario y yo creo que pues ahí podemos arrancar en México la historia de la antropología crítica (énfasis) entre los cuales pues don Rodolfo es uno de los fundadores, no?, de la antropología crítica” BB.

“Él ya tenía muchos contactos en Cornell, yo fui una investigadora nada más, pero conoció a mi jefe que era el profesor de relaciones internacionales Henry Landsberger, que estaba escribiendo un libro que después fue bien recibido sobre movimientos campesinos. Entonces yo trabajaba el tema de movimientos campesinos con Henry Landsberger y Rodolfo invitó, cuando él vino a Cornell, invitó a Landsberger a venir a México y colaborar en este proyecto del Centro de Investigaciones Agrarias y hacer estudios sobre organizaciones campesinas y movimientos sociales, movimientos campesinos [tono correctivo]. Entonces venimos en verano del 66 y fuimos a Careta (...) Yo ya estudiaba movimientos campesinos en Brasil pero no conocía a Rodolfo” CH.

“Tenía contacto con... Suecia, *The Dag Hammarskjöld Foundation*, tenía ligas muy importantes con *Dag Hammarskjöld Foundation*. Dag Hammarskjöld fue Secretario

General de Naciones Unidas, que fue asesinado en El Congo y en su memoria el gobierno de Suecia fundó el *Dag Hammarskjöld Foundation* que... apoyaba reuniones e investigación sobre cómo hacer mejor el mundo, ¿no?, como mejorar el mundo, y había un proyecto a principios de los setenta que se llamaba "Otro desarrollo"... porque uno de sus temas principales de Rodolfo desde que le conocimos ha sido otro desarrollo es decir el desarrollo que... caracteriza al mundo moderno no es realmente, económicamente, es un avance en términos económicos, es una modernización, pero no necesariamente implica un mejoramiento en... la calidad de vida [énfasis]. Entonces la Fundación *Dag Hammarskjöld* tenía también un grupo de personas eminentes trabajando el tema de *otro desarrollo*, cómo podemos tener una modernización que también implica calidad de vida y... derechos humanos. Esto en los años setenta. Se publicó un libro de *Dag Hammarskjöld Foundation*, "*Another development*" donde estuvo Rodolfo también" CH.

"En 86 fui a Ginebra para integrarme como oficiante de este Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Social de Naciones Unidas, que tiene su sede en Ginebra, y Rodolfo había tenido contacto, desde su principio, con este instituto. Yo había hecho estudios aquí en México para ellos, hice un estudio sobre la revolución verde en Sonora que fue financiado por ellos... Fui para allá y estuvimos 16 años en Ginebra trabajando en este Instituto, el Instituto... es autónomo dentro de Naciones Unidas, tiene que buscar sus propios fondos no depende de Naciones Unidas para los fondos, pero es un organismo oficial de Naciones Unidas, que le da la capacidad de estudiar temas muy difíciles y de atraer, de crear redes de investigadores en diferentes partes del mundo que se reúnen periódicamente y se colaboran para estudiar ciertos temas claves, difíciles, de la vida internacional... de desarrollo social. Entonces, cuando estuve en Ginebra, por el año noventa..., mi Instituto, UNRISD, se llama por sus siglas, armó un proyecto de estudios comparativos a nivel internacional también multidisciplinario, una red de expertos, sobre el tema de conflicto étnico. Y Rodolfo dirigió este esfuerzo, fue el coordinador, el director de este proyecto que fue muy grande, muy importante que duró... tres o cuatro años y que integraba 8-10 de los grandes expertos a nivel internacional sobre conflicto étnico (...). Fue un esfuerzo importante de Rodolfo en el campo de conflicto étnico y como resultado se publicó un libro también muy bueno... se difundió a todo el mundo y fue importante ese esfuerzo<sup>213</sup> (...). Su trabajo para mí en el Instituto de Ginebra fue muy importante" CH.

"Estudiaba en Francia su doctorado con grandes figuras que... deploraban lo opresión (...). Era el momento de incorporar un elemento marxista" CH.

"La experiencia en la Escuela de Antropología debe haber sido, y seguramente que sí, y él seguramente lo reconoce, también lo ha comentado en varias ocasiones, fue importante porque le tocó también un momento en la Escuela de Antropología en que este grupo se movilizó mucho para tratar de ampliar más las perspectivas y profundizar más el

---

<sup>213</sup> Se trata del libro "*Ethnic Conflicts and the Nation-State*", publicado en 1996 por el Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Social de las Naciones Unidas (UNRISD), Mc Millian Press, cuyo autor es Rodolfo Stavenhagen.

conocimiento antropológico, entrar con las nuevas teorías, etc., renovar un poco más la Escuela. Y fue un grupo muy activo, no?, Guillermo Bonfil, Rodolfo, todo el grupito de ellos, de esa generación, fueron muy activos, y yo creo que... todos ellos canalizaron muchas actividades para mejoramiento, para aplicación de la antropología, con esas ideas de los derechos humanos (...). La Escuela de Antropología tuvo un papel importante en ese momento, en esa época también, en general en ciencias sociales, y lo que se manejaba, lo que se hacía en antropología, y él pues fue un actor muy importante. Yo creo que esa experiencia también debe haber de alguna manera influido” SAF

“Es difícil para mí, después de que nosotros... desde la época en que nosotros conocimos a Rodolfo en adelante pensar en algo que le hubiera cambiado o... porque él ya estaba totalmente formado cuando yo le conocí... para mí el Rodolfo de ahora es el Rodolfo que yo conocí en 1966. No ha cambiado para nada en cuanto a su pensamiento brillante y en su compromiso. Entonces algo antes del 66 y eso sería...” CH.

“El vínculo con sus compañeros de la ENAH y los representantes de la nueva antropología mexicana que es crítica: Bonfil, Warman, Margarita Nolasco... es la relación con sus colegas (...). Hay que ver que don Rodolfo está en el Colmex donde, por muchas razones, la cuestión indígena es una cosa muy marginal y él la lleva adelante y de hecho la desarrolla ahí en el Colmex. Pienso que para desarrollar ese trabajo de la cuestión indígena ahí, él tuvo que hacer alianzas estratégicas con otros colegas y la relación estratégica fue con sus ex compañeros de la ENAH, la gente de la ENAH y del CIESAS” BB. “Igual por eso yo tendería a pensar que él tiene una formación troskista con la idea y la estrategia del *entrismo*: te metes en una institución social, política, sindical, lo que quieras, y ahí organizas, desde adentro... me puedo equivocar, son de esas cosas que uno va pensando (...). Él prefirió esta trinchera que ir donde se metían los demás antropólogos” BB.

“El llamado grupo de ‘Los Magníficos’, lo reconocen a él como fundador de la antropología crítica” BB.

“Rodolfo se forma en la corriente teórica de la antropología mexicana y tiene un importante aporte que después lo va a impulsar más todavía con los derechos humanos y con Organismos internacionales. Rodolfo tiene una preparación muy amplia y un bagaje cultural muy grande” JCM.

“Rodolfo Stavenhagen se aboca a tratar de educar, de pasarle el mensaje a la otra gente del problema del indio, hay que quitar el problema de inferioridad-superioridad. Es muy importante su colaboración, lo oían mucho, él era muy agudo en sus análisis y lo escuchaban todos los demás como él escuchaba, por ejemplo, a Guillermo Bonfil, hay influencias mutuas de todos ellos, yo no podría decir cuál fue el primero al que se le ocurrió algo, podría decir que es una forma de pensamiento colectivo, en las discusiones, en la praxis, hasta en las fiestas donde se discutían proyectos, se hacían cosas, se discutía política, se criticaban cosas, etc.” JCM

“Yo creo que lo que ha influido en Rodolfo es su propio pensamiento, su propia forma de ser, él escribe que su vocación por la antropología surgió de niño cuando estaba en la Universidad de Chicago, no sé qué pasó ahí, pero surgió a raíz de que trabajó con Aguirre Beltrán, con varios antropólogos en Veracruz, en el Papaloapan, todo eso, y él lo dice muy enfáticamente que su vocación surgió a raíz de lo que hizo en su juventud. Creo que es una persona que se ha preocupado mucho por las minorías, digámoslo así, no sé cómo podría decirlo, creo que para dedicarse a algo se necesita vocación... a raíz del tiempo, desde que yo lo conozco, primero como un gran sociólogo y su aporte a la sociología fue lo que yo primero percibo, el sociólogo Stavenhagen, y después con el tiempo vi al antropólogo que estaba metido en las culturas populares de todos los indígenas y de ahí para acá, Stavenhagen no deja a los pueblos indígenas y tiene una capacidad de conocimiento sobre eso que nadie puede tener y que nadie te puede hablar de los pueblos indígenas como te habla Rodolfo Stavenhagen (...). Yo conocí a Rodolfo como sociólogo y eso se quedó allá, ahora está en el rollo de los pueblos indígenas” EA

(influencias de maestros) “Aguirre Beltrán, Ricardo Pozas, los maestros internacionales no sé... Aguirre Beltrán trabajó mucho sobre los indígenas negros en México, es un área que está en Acapulco, pero el concepto fue por los pueblos indígenas, por el indígena que todo mundo rechazaba, que todo mundo hacía a un lado, que nadie prestaba atención a la importancia que tenían, Aguirre Beltrán eso fue lo que hizo. Entonces como Rodolfo trabajaba con él yo creo que lo influenció muchísimo, Ricardo Pozas también, porque también fueron sus maestros, los grandes antropólogos que estaban en la ENAH cuando Rodolfo estudió ahí” EA

“El en un principio se dedicaba a las cuestiones agrarias, como sociólogo empezó a meterse aquí con un grupo de agraristas intelectuales y sacaron unos sendos libros, luego Rodolfo estuvo en un Instituto que dependía de la OIT que tenía sede en Ginebra, cuando llegó a México que yo empecé a trabajar él venía de Ginebra porque había estado al frente de ese instituto, yo pienso que eso le sirvió mucho a Rodolfo para que se proyectara internacionalmente para que después su trayectoria fuera la que es hoy, para que se impulsara de esa manera, eso respecto a su carrera como sociólogo” EA.

“Había en ese momento en Chicago, en los años 50, cuando él estudió allá, había un grupo de antropólogos fuerte, que trabajaban sobre México, fuera de Redfield, que tenían estudios (...) muchos que estaban ligados a la teoría de la modernización, esas cosas, estudiaron varios pueblos de México. Y la relación con los antropólogos mexicanos fue muy importante: con Bonfil, que era muy amigo de Rodolfo; con Salomón Nahmad, con Gonzalo Aguirre Beltrán (...) son colegas, son contemporáneos; Margarita Nolasco; los antropólogos de la ENAH, los de la misma generación, hacían lo mismo” FZ.

“Y ahí [en la Universidad de París] él se inscribió, se registró en la Escuela de Altos Estudios y yo en el Instituto de Etnología de la Universidad de París, de la Sorbona. Así que yo estuve estudiando más bien en la dirección de la etnología, la antropología, en tanto que Rodolfo se fue más bien hacia la sociología con Balandier, en aquel entonces, africanista, y se hizo Rodolfo africanista junto con todos los profesores ahí de la Escuela

de Altos Estudios, y ahí fue cuando escribió o empezó a escribir su tesis justamente de las sociedades agrarias... [E: estudio comparativo de África-América Latina] ajá, África-América Latina. Ahora, lo que quiero decirle es que, siendo estudiante de antropología, en aquel entonces, la orientación de la antropología estaba mucho, muy hacia los pueblos indígenas, en México y en otras partes. ¿Por qué? Porque la antropología se ocupaba muchísimo de los pueblos autóctonos, de los pueblos llamados primitivos, esa era la antropología.

Y en México había un movimiento indigenista fantástico que venía ya desde finales de la década de los 40, y la Escuela de Antropología estuvo muy abocada a la tarea indigenista. Nuestros profesores, muchos de los profesores nacionales, estuvieron muy relacionados con la acción indigenista y con las instituciones como el Instituto Nacional Indigenista que entonces estuvo dirigido por Alfonso Caso... a su fallecimiento quedó Aguirre Beltrán, profesor nuestro, nuestro profesor! más que nada; y estuvo Julio de la Fuente otro gran profesor indigenista, que escribió mucho, un etnólogo que escribió muchísimo sobre varias regiones indígenas y que también fue un activo trabajador de la acción indigenista propiamente.

En esa esfera indigenista, una de las líneas fundamentales en las que se basaba su tarea, era la educación... la formación de promotores culturales que, en determinado momento, llegaran a las pequeñas escuelitas o a las aulas comunitarias en las poblaciones indígenas, en las comunidades indígenas, a alfabetizar a los niños pero ya con una visión de, si no de resguardo, por lo menos de respeto e impulso al desarrollo de las lenguas indígenas. ¿Por qué? Porque en aquel momento también en el ámbito latinoamericano se dieron los grandes congresos indigenistas dirigidos o promovidos por la UNESCO en donde se programaba ya y se pedía a cada uno de los países latinoamericanos la formación de un Instituto Indigenista que se ocupara de las poblaciones indígenas y en particular del desarrollo económico y de la educación, viniendo de la UNESCO, era la educación, era la idea de estudiar y preservar su cultura, algo así un poquito nebuloso pero que finalmente fue la semillita, fue el inicio, y eso fue oficial, una determinación de la UNESCO.

Y en 1948 tanto en Perú como en Guatemala, no sé si en Colombia también, pero se constituyeron los Institutos Nacionales Indigenistas. Aquí fue igual, y en 1954-55 nosotros estudiamos mucho las regiones indígenas, nuestro trabajo de campo eran las regiones indígenas, la etnología, la cultura, la vida política y, sobre todo también, la educación. Los antropólogos de esa generación tuvimos el indigenismo como actividad aplicada, es decir, la antropología aplicada – empezó a hablarse de ella – no era nada más la antropología sino el estudio de algo que tuviera su aplicación en la vida y en el desarrollo de las comunidades indígenas. Desde luego siempre hubo la crítica mucho, muy fuerte al indigenismo como política de Estado. [E: La crítica de los intelectuales...] Claro, entonces los intelectuales también reaccionamos a eso y ahí tienes a Arturo Warman, a Margarita Nolasco y a todos.

(...) El Instituto Indigenista se ocupa especialmente de los indígenas como indígenas, como ¡los pueblos naturales! con sus respectivas lenguas, con sus respectivas culturas, con sus respectivas costumbres, etc. etc. Y entonces se empieza a preocupar sobre cómo educar integrando, desde luego, integrando a estos indígenas a la vida nacional. Ahí están las contradicciones muy grandes de una política indigenista de ese momento. Que por una parte piensa en ellos como los diferentes y, por otra parte, sus acciones van hacia la integración de estos grupos a la vida nacional, a la sociedad mayoritaria. Entonces al mismo tiempo que los castellaniza, también se da a la tarea de crear todo el material lingüístico necesario para enseñarles y para alfabetizarles en su lengua. [E: Era bilingüe...] Era, así se le llamó una “educación bilingüe” y hubo una pléyade de lingüistas, Mauricio Suárez, Evangelina Arana, hay tanto y tanto sobre esto, sobre los esfuerzos y los estudios de estas personas, el estudio de las lenguas nativas y que redundó mucho en la elaboración de materiales muy interesantes que usaban estos jóvenes indígenas, no solamente el uso de materiales bilingües sino el uso de personal bilingüe, de maestros, el entrenamiento de esos maestros indígenas para alfabetizar a estos niños, haciendo uso de sus propias lenguas. Con ello, comprobaron los lingüistas y los filólogos y todos los demás que así es la manera normal como todo niño aprende a leer y a escribir: hablándosele en su propia lengua. Porque el rezago y... el poco éxito, o el nulo éxito que había tenido hasta entonces la educación rural (cardenista) se debía a eso, a que ni había profesores de las comunidades que supieran hablar ambas lenguas, la suya y el español, ni estaban entrenados para hacerlo, ni había material gráfico, bilingüe para la enseñanza, y todavía más, ni se conocían los alfabetos, no había alfabetos en las lenguas indígenas [E: lenguas ágrafas...]... en general, ágrafas.

[Y esa tarea de formación de promotores, fue del Instituto?] Fue del Instituto. [Y en ella estuvo Stavenhagen vinculado...] Como no! Muchísimo, porque él estuvo, bueno, en primer lugar, era la tarea fundamental o una de las tareas fundamentales del... Instituto Indigenista, pero además, Rodolfo estuvo siendo todavía estudiante, haciendo un largo trabajo, práctico y de campo, en uno de los Centros coordinadores, éste estaba en Tuxtepec, en Oaxaca. ¿Qué hacía ahí? Pues lleno de pocos años, entusiasmado por hacer algo práctico que le diera satisfacción frente a las situaciones indígenas... [Antes de salir a París...] Sí, esto fue de estudiante, de estudiante de la ENAH él hizo un largo trabajo de campo en ese Centro Coordinador Indigenista que estaba en... Tuxtepec, sí... ¿qué hizo ahí? Pues ayudó a levantar todo un... hizo todo un registro de los núcleos familiares, de las familias indígenas de Tuxtepec porque iban a ser evacuados, esos pueblos iban a ser evacuados y ahí se formó lo que hoy es la presa Miguel Alemán, es una presa que se comenzó en 1952, no, en 1955 se comenzó la presa y se trataba de registrar toda la población que iba a ser evacuada porque sus tierras iban a formar el vaso de la presa. Entonces él quedó meses ahí colaborando con el centro indigenista, el centro coordinador, para evacuar, los pasaron a otro nuevo pueblo, hicieron otro pueblo más arriba para evacuar todas las familias. Entonces él hizo todo el registro, convenció a la población de que debía evacuar y luego la instalación en el otro lugar, que les asignaban, empezar desde roturar la tierra y a ver qué hacían, y a ver cómo se establecían... hasta una capilla les fue a construir ahí. Esa fue una tarea muy importante para él, creo, muy...

[E: está en los orígenes de su actividad...] Claro, está en los orígenes, ¿por qué? Pues porque se dio cuenta de cómo vivían estas gentes frente a toda una política, de las políticas gubernamentales, las políticas oficiales, respecto a las poblaciones indígenas; y sí se les arranca su tierra, se les pasa como si fueran ganado para otro lado, se les obliga, se les presiona, se les quita... y finalmente vienen quedando en peor situación de la que tenían. Pienso ahorita que esa fue una experiencia muy importante, no?.

Y en cada centro coordinador había una sección educativa... cada centro coordinador de los que se formaron en el país, que fueron varios y ahora son muchísimos, pero de esos centros coordinadores en cada uno de ellos se organizaba una sección educativa que era la encargada justamente de reclutar jóvenes indígenas, prepararlos como promotores culturales, adiestrarlos en el conocimiento de los materiales bilingües que se pudieron hacer, y que hicieron todos estos filólogos (...) profesionistas y profesionales de la lingüística, ellos fueron; pero los profesores poco a poco los fueron asimilando, y aportando también un poco puesto que eran hablantes, eran ágrafos pero eran hablantes, y como hablantes aportaron mucho, fueron los principales informadores de estos profesionales. Así que para regresar a Rodolfo, creo que sí, esa fue una muy valiosa experiencia, su relación con la tarea indigenista desde un centro coordinador indigenista.

Seguimos estudiando, seguimos trabajando, seguimos la vida, y, bueno, llegó el momento de ir a París y allí ya tenía muchísimo material, justamente, mucho material con el que ya pudo establecer un estudio comparativo con toda la bibliografía y toda literatura que estuvo a su alcance en las clases de Balandier y de otros muchos profesores allá en Francia. Y, finalmente, esa fue su tesis de doctorado que, por cierto, vino a terminar ya aquí en México... y se doctoro allá, regresó a doctorarse allá.” MEV

“Fue gracias a su trabajo de tesis que le proponen este tipo de estudios, de trabajo y de responsabilidades en determinados organismos, como fue el de Río de Janeiro. Y contactos, desde luego, ahí empieza a establecer una red enorme de intelectuales y de gente política también, ahí entra una política, políticos definitivos de cada país. Y también tomó contacto mucho con la OIT, otro organismo internacional, Organización Internacional del Trabajo... en la que después trabajó, cuando estuvimos en Ginebra” MEV

“Cuando volví en el 85, Rodolfo se acercó al Interamericano, ya con su camiseta del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, a proponer que los dos Institutos hicieran cosas conjuntas en la línea de los derechos humanos, que fue lo que se trató de lanzar en el Congreso de Santa Fe, una línea de derechos humanos” DIG.

“Tiene un periodo muy cerca al poder con Echeverría, en la presidencia de Echeverría tiene una experiencia de Estado muy cerca de las instituciones públicas y tiene también una decepción muy grande al final del periodo de Echeverría. Y yo creo que de Echeverría para adelante él se aleja completamente de la ilusión de que se puede hacer algo desde las instituciones públicas, en general, desde lo político” DIG.

“Influencia, el grupo de ‘Los Magníficos’! Pero dentro de ese grupo yo creo Bonfil y Warman, específicamente, con los cuales tenía una relación de diálogo mucho más estrecha” NJR.

“Yo creo que Rodolfo aprendió también mucho de los pueblos indígenas: el objetivo es a largo plazo. Y si hay que jugar con éste para lograr el objetivo, juego con éste; [E: como estratégicamente...] estratégicamente, porque el objetivo es a largo plazo... Eso es algo que sólo se aprende cuando tienes experiencia política [E: o sea, sus escenarios de participación política se deben leer desde ahí?] Yo me imagino. Ésta es una causa muy difícil de ganar a corto plazo, porque es estructural, porque es sistémica; entonces, necesitamos una estrategia a muy largo plazo, en donde tenemos que aprender a jugar en todos los foros y en todas las canchas, y con muchos actores. Esto como yo ahora lo veo, yo no lo veía así hace... 20 años. Ahora sí, ya lo entendí, pero bueno, yo ahora tengo la edad que tenía Rodolfo, ya lo viví” MAU.

“Yo entiendo a Rodolfo como parte de una gran generación de mexicanos que hoy, aunque son los adultos, tienen un enorme peso moral y referente en la dinámica mexicana. Ya algunos han muerto, pero si dices Don Sergio Méndez Arceo, Don Samuel Ruiz, Doña Rosario, Álvarez Icaza, Luis Villoro, don Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen... son ochentones! Tenemos un fenómeno de 10-15 ochentones activos hoy y que pesan y que son referentes de muchas de las dinámicas en varias generaciones y de varios sectores y actores. Parte de esta compleja crisis mexicana que tiene que ver con problemas de liderazgos, problemas de diferentes, etc. etc., de alguna manera yo les llamo ‘Los hermanos mayores’, ellos llenan mucho este vacío y por eso su voz y su orientación pesa mucho. Además que sea un grupo de personalidades que se pueden reunir, que pueden acordar, que pueden tener iniciativas, hacen el fenómeno del grupo Paz con Democracia, que siendo muy chiquito y muy poco formal, tenga tal peso, pero yo lo entiendo porque tiene el peso de estos hermanos mayores, cada uno con su historia, pero que hoy llegan a ser un referente moral, ético, orientado a cambio, orientado a transformación, orientado a justicia, a respaldo de derechos humanos, con posturas muy claras, muy definidas, no hay ninguna limitante que el esfuerzo de conciliación les implique, su postura de cambio es muy clara, al mismo tiempo con posibilidad de interlocuciones y demás. Yo entiendo a Rodolfo en este núcleo de personalidades de gran peso político y moral sustentadas en una integralidad de campos y aspectos muy diversos, no reducido a ninguno, sino más bien diversificado en varios y que hace que la historia y el proceso de Rodolfo sea tan interesante, significativo y enriquecedor (...). Yo creo que en la vida de Rodolfo no sólo hay claves para recuperar una experiencia muy valiosa, la de él, yo creo que hay claves que pueden ser lecciones válidas y vigentes para otros, creo que hay secretos aplicados por Rodolfo que son secretos compartibles, como el pentagrama, cuáles son aquellas cosas que pueden seguir siendo válidas para otros, la nueva generación de ‘hermanos mayores’, ahí viene también, ya está, ahí la ves, ellos saben jugar solos (son personalidades que han hecho su proceso muy independiente, muy autónomo) pero lo notable es que saben jugar juntos, saben cuando toca juntarse,



sumarse, proponer juntos, etc., esta combinación de dinámicas y de propuestas a mí me parece que también es muy significativa.

Pero ahí todas estas claves en un momento en que el movimiento social, civil y ciudadano y el político pasa por esta crisis de liderazgos, creo que estas personalidades dan muchas claves al tipo de direcciones, conducciones, respaldos, referentes que los nuevos movimientos están necesitando y que ya no es el ‘Yo te digo la línea y tú me apoyas y me sigues’, sino que es un nuevo tipo de relación más horizontal donde se reconoce que los sujetos no sólo tienen derechos, sino que son de hecho sujetos con propuestas a los que hay que escuchar, a partir de los cuales hay que recoger y elaborar, este cambio de actitud esta generación notable de nuestros hermanos mayores ha logrado ese cambio en términos de relación, que se traslada a lo conceptual, lo estratégico y lo organizativo; creo muy importante y por eso digo son claves de viejas generaciones válidas para las nuevas generaciones” MAG.

“Yo me atrevería a creer que ‘Paz con Democracia’ es una de esas redes que él impulsó y se retroalimentaba con ella; la Academia es otra... Pero él tiene otros espacios y redes, por ejemplo a nivel mundial, con Rodolfo tuvimos una convergencia metodológica en torno a conflictos y construcción de paz. Me queda claro que él tenía un grupo internacional en conflictos y temas de autonomías indígenas, él ha tenido el cuidado de alimentar sus momentos con espacios de reflexión, discusión, elaboración, yo sí creo que él cuida hay un andamiaje de relaciones y de espacios, yo le conozco algunos pero hay muchos” MAG.

“En esos años 52, 53, 54 [en la ENAH] ocurrió el conocimiento de aquel joven estudiante que llegaba con mucho prestigio, venía de Chicago. Una persona que se mostró siempre muy inteligente, con la cual se podía dialogar y encontrar cuestiones muy, muy interesantes, que a uno lo estimulaban y le permitían también aprender de alguien joven que tenía una experiencia mucho más amplia no sólo a nivel académico sino a nivel humano, pues era una persona que ya había viajado y había estado antes en su plena juventud, yo diría todavía adolescencia, en París, después en Chicago y regresando a México se había interesado en la antropología.

Éramos pocos estudiantes en la ENAH, era una inscripción anual de 100-120 personas de los cuales quedábamos en la vida cotidiana unas 60 personas. Los estudiantes avanzados tenían una relación muy directa con los profesores y, por lo tanto, también una oportunidad de vincularse muy rápidamente por la amistad y compañerismo en los intereses como estudiantes (...).

En esa etapa de estudiantes, ¿qué fue lo que nos ligó? Uno, desde luego, lo que estábamos estudiando, coincidíamos en el interés por lo social, por la dimensión social obviamente aplicado sobre todo al conocimiento de las alteridades, por eso nuestra atención era el conocimiento de las poblaciones, de esas alteridades de origen prehispánico, la presencia indígena tan importante en el país, y otras diversidades como la presencia de la población africana, recuerdo que se nos hablaba también de otras

situaciones en Sudamérica y otras culturas, con profesores muy distinguidos, con una gran experiencia en la investigación. Compartimos intereses como estudiantes, por ejemplo, para citarles dos hechos de los que vienen ahora a la memoria, seguramente hay más (...), por ejemplo, nuestro interés como muchos otros estudiantes por la sociedad de alumnos de la Escuela, nos interesaba que la sociedad de alumnos respondiera a las demandas por las que teníamos interés de muy diferente naturaleza: condiciones de trabajo de los profesores, condiciones de trabajo para las prácticas de campo, la falta de becas, etc., todo lo de un centro académico en un momento dado. Recuerdo que nos unimos varios estudiantes, obviamente estoy pensando en Rodolfo, para poder tomar en nuestras manos la sociedad de alumnos de la Escuela de Antropología para orientarla hacia esos propósitos. Lo interesante del asunto es que los profesores vieron con mucha simpatía estas preocupaciones de los estudiantes de la ENAH que nos llevó en un momento dado a plantear la primera huelga como una demanda de los estudiantes para mejorar estas condiciones de estudio, de prácticas de campo o de becas, mejores salarios a los profesores (...).

Lo que era muy característico de toda esa etapa que nos tocó vivir como Escuela de Antropología era una liga continua a través de los trabajos de campo, un conocimiento directo de las realidades mexicanas en zonas rurales, en zonas indígenas particularmente. Lo digo desde la vertiente de los intereses sociales porque obviamente están los otros intereses de especialidad (campo de la lingüística, de la arqueología, de la antropología física...) pero nosotros coincidíamos con Rodolfo en ese interés de lo humano, de lo social. Yo diría que son ciertas raíces que van a explicar después una serie de proyectos del Dr. Stavenhagen donde el origen es ese interés por lo humano, por lo social, como un resultado de las condiciones de vida, de las condiciones del mundo, de la cultura, de las tradiciones, etc.

[E: ¿De modo que cuando él llega a la ENAH desde Chicago ya trae esas inquietudes?] Él viene con una sensibilidad social manifiesta, pero al mismo tiempo con un interés de conocer directamente esas realidades en México, tan es así que aún siendo estudiante, con mucha frecuencia, en tiempos importantes, él no sólo llevó a cabo prácticas de campo como estudiante sino se ligó a proyectos concretos, por ejemplo la Comisión del Papaloapan donde fue un participante muy activo de los proyectos ya como un investigador y trabajador de ese proyecto de renovación, de transformación de esa gran región de la Cuenca del Papaloapan pero combinaba con mucha habilidad el trabajo propio, personal, de campo, con su parte de orden académico, pero al mismo tiempo participaba en las demandas de los estudiantes como las que mencionaba. Recuerdo, en el año 1954, en que los estudiantes, todos, de la Escuela de Antropología, como miembros de la Sociedad de Alumnos, expresamos nuestra inquietud por la invasión a Guatemala, el golpe de Estado que se había dado en Guatemala contra el gobierno de Arbenz y con la inquietud que se despertó entre los estudiantes mexicanos, nosotros todos en la Escuela de Antropología, incluyendo a Rodolfo, manifestamos nuestra inquietud, nuestra protesta con una visión y un sentido latinoamericano.

Lo interesante de la Escuela de Antropología en esos años era que había una presencia de estudiantes de muy diferentes países y buen número de ellos procedentes de Centro y de Suramérica con quienes hubo conocimiento de sus personas y de las situaciones de sus países. El caso de Guatemala, teníamos un destacado compañero que coincidimos como generación, Carlos Navarrete, y había otros compañeros también que venían de Guatemala, de El Salvador, inquietos todos por lo que estaba sucediendo en Guatemala, expresamos nuestra inconformidad, nuestra protesta y nos sumamos a un movimiento nacional que se dio en los estudiantes en contra de esa situación de invasión de Guatemala de derribar el gobierno democrático de Arbenz, y como un antecedente de esas inquietudes.

Rodolfo es una persona muy organizada, no diré sólo de su vida, me refiero a su trabajo profesional empezando desde la época de estudiante, con una visión muy clara de lo que le era necesario para avanzar en su propio desarrollo. Me refiero, por ejemplo, cuando él al terminar sus estudios en la Escuela de Antropología, se va a París precisamente para hacer un doctorado, que lo articula a ese conocimiento de una perspectiva mucho más amplia, académica y universal como puede vivirse en la Universidad de París donde él hace su doctorado y su tesis se refiere a temas que él investigó, documentó y conoció, y se inicia después de ese doctorado una trayectoria profesional muy importante de Rodolfo. Su regreso a México pero irse a Brasil, al Instituto de Investigaciones Sociales en Río, pero al mismo tiempo la oportunidad de conocer directamente realidades próximas de los países vecinos me refiero, desde luego, a los países como Bolivia, Perú, Paraguay, Uruguay, Argentina, y él va enriqueciéndose en la construcción de una visión universal contemporánea” LDS.

“Siguiendo la trayectoria de Rodolfo, sus experiencias de París fueron muy importantes, sus contactos o relaciones con personajes como Balandier, por ejemplo, y seguramente otro conjunto de personas con las que él se relacionó en sus estudios de doctorado...” LDS.

“Era un contexto desfavorable en el que nos movíamos, no había una corriente de izquierda. Bueno, estaba Ricardo Pozas, por ejemplo, con el sí tuvo Rodolfo mucha relación pero no era nuestro maestro, Pozas era más bien como su aprendiz también. Yo así lo viví, pero no como su maestro” MOB.

Formamos un grupo que se llamaba ‘Miguel Otón de Mendizábal’. En este grupo empezamos a estudiar todo el proceso histórico de México, de las condiciones de la población indígena, empezamos a analizar los criterios del indigenismo oficial, pero lo más importante fue que lo hicimos desde un enfoque que estaba muy prohibido entonces, era el marxismo. Para mí fue también una cosa muy nueva, muy impactante, era como descubrir la clave del mundo para entender todos los problemas [E: era opuesto al enfoque estructuralista de influencia norteamericana...] absolutamente, eso iba a decir, que en la Escuela de Antropología teníamos entonces todo el enfoque del culturalismo y del estructuralismo norteamericano (...). Allí empezó a surgir, en el grupo ‘Miguel Otón de Mendizábal’, esta posición crítica a la antropología y, específicamente, a la antropología

mexicana que era el indigenismo integracionista, que prevaleció en el trabajo hacia los indígenas por muchísimo tiempo. (...) Yo formé parte de esta generación que se llama de los antropólogos críticos, que después nuestros alumnos nos pusieron ‘Los magníficos’ (risa), de burla casi, en este grupo Rodolfo jugó un papel muy importante. Realmente empezamos a ver gracias a su influencia y a sus análisis a los indígenas como parte de la sociedad nacional, no como grupos aislados, como culturas específicas ancladas de otras épocas, sino empezamos a verlos como parte de la dinámica nacional en las contradicciones de clase, así hicimos también el análisis histórico de la situación desde la conquista hasta la actualidad. Realmente yo creo que fue en torno a Rodolfo la riqueza teórica que después desarrollaron algunos compañeros, fue la simiente... poco después se publicó su libro de las clases sociales, ‘Las sociedades agrarias’. Este fue el inicio de una relación que... no solamente era teórica o académica, podríamos decir, sino también se construyeron lazos... emocionales, de cercanía, lazos muy importantes que nos identificaron y que nos permitieron aunque no estuvimos cerca darnos seguimiento a nuestras ideas y posiciones” MOB.

### **Organización de Naciones Unidas**

“Naciones Unidas creo que es un punto bien importante de mencionar (...). Su participación en Naciones Unidas siempre fue el abrir el espacio para que ellos... ocuparan, para que las organizaciones indígenas ocuparan un espacio en ese ámbito, en ese ámbito internacional, ¿no? (...) El es uno de los que abre en el diálogo con los Estados, eso es lo más interesante, el tema de los pueblos indígenas México y América Latina” TC.

“Rodolfo estaba muy ligado ya con Naciones Unidas, desde que le conocimos. Yo creo, a lo mejor, desde sus épocas en Brasil (...) En la misma época en que estaba fundando el CES, a principios de 70’s... ya estaba colaborando con un relativamente nuevo instituto de investigaciones de Naciones Unidas sobre desarrollo social en Ginebra. Es un instituto que estudia la problemática social, es autónomo y está dentro de Naciones Unidas y desde aquel entonces él ya estaba involucrado en un proyecto que se llamaba “Progreso real a nivel local”. Yo le ayudaba en estos proyectos pero lo importante es que él estaba apoyando pensamiento sobre progreso que vale la pena a nivel local, cómo se mide cómo ocurre este tipo de cosas que va muy en la misma línea que este proyecto anterior sobre la problemática rural” CH.

“Además fue miembro del Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas y también ahí participó muy activamente con su rector. Esa participación no fue tanto de docencia sino de investigación, proyectos... el rector de esa universidad se apoyaba mucho. Es una universidad chiquita que Naciones Unidas apoya en Tokyo, yo no sé si hay sede en Francia, pero Stavenhagen participó en su Consejo, en los programas de investigación, él participaba mucho en asesorar al rector para ver cuáles eran los programas que se podían desarrollar allá, que fueran importantes para América Latina, a quiénes se podía invitar de América Latina para que fuera a Naciones Unidas a participar y a crear ciertas

investigaciones, eso ayudó mucho a Rodolfo a esa proyección de seguir internacionalmente” EA.

“Me comentó todas las vicisitudes que de veras ha pasado y todas las cosas que ha representado ser el Relator, es decir, la propia relación con todas las organizaciones, la violación a los derechos humanos en todas partes, pero una violación, así, flagrante, y claro, como él está inmune, pues qué bueno que lo dice, ¿no?, qué bueno que lo dice” MEV.

“Entonces fue nombrado Relator, de Naciones Unidas, no sé si en el 2002... 2001 ó 2002 fue nombrado Relator de Naciones Unidas y le pidió al Instituto que permitiera que yo me incorporara a sus misiones, como una colaboración del Instituto [Interamericano de Derechos Humanos] con su papel como Relator (...). Entonces yo lo acompañé aquí a México, que fue la primera misión del Relator, 15 días viajando por todo México junto con algún funcionario de Naciones Unidas y un asistente de El Colegio; le acompañé a Guatemala, le acompañé a Chile, a Ecuador, escribí un texto para él sobre Colombia, porque yo estaba en la Amazonía colombiana por otra razón, de derechos humanos, y estaba saliendo yo de la Amazonía cuando él iba a hacer la visita a Colombia (...). Por lo menos una visita al año, durante los 6 años que estuve en San José, le acompañé a Rodolfo, hasta el 2006 que fue la última, ya en 2006 me vine acá (...)” DIG.

“[E: ¿Cuáles considera fueron las grandes contribuciones de Stavenhagen como Relator] Lo que existía como antecedente era el ‘Informe Cobo’ (...) era el único antecedente que había formalizado dentro del sistema de Naciones Unidas, no había otra cosa. Y Rodolfo, primero, abre la oportunidad de visitar los países y ser invitado por los países. Esa es una cosa muy importante (...), el hecho de ser invitado por un país, no imponerse, cosa que está haciendo Anaya ahora (...). Es una de las cosas que Rodolfo siempre cuidó, es un invitado del país y esto evita generar problemas internos posteriores. Yo creo que eso fue un gran don diplomático de Rodolfo (...). Otra cosa que es muy importante es que puso en el tapete de las estructuras internacionales las cuestiones que tienen que ver con las poblaciones indígenas, que en cierto sentido es una actualización del Informe Cobo, que no se ha hecho como tal (...). Hizo lo que tenía que hacer y muy bien porque fue la manera de darle jerarquía a la Relatoría dando el sentido de que los Estados tenían que responder [por el contenido de los Informes]” NJR.

“Yo creo que como Relator de los pueblos indígenas ante Naciones Unidas tuvo un papel que dejó huella, que trazó el camino por donde, afortunadamente, han seguido transitando otros líderes pero que él como que marcó el sendero, inició el camino para que otros hermanos indígenas puedan hacer un mejor desempeño, o sea, creo que fue pionero en ese sentido y como pionero señaló el rumbo y abrió el camino para que los pueblos tengan una instancia ante Naciones Unidas y poder ser escuchados (...) Mi percepción es que hizo un buen papel” NH.

“Acabé siendo funcionaria del gobierno de Fox. Me nombró embajadora especial para los derechos humanos. Entonces yo fui a Naciones Unidas y México estaba proponiendo una

resolución para crear una relatoría de defensa de los derechos indígenas. En esa sesión se aprobó y había que nombrar un relator.... En la Comisión de Derechos Humanos de la ONU yo era la jefa de la delegación mexicana (...). Entonces yo le hablé a Jorge Castañeda que era el canciller y le dije 'Yo quiero proponer a Rodolfo Stavenhagen, es el único candidato viable'. Por dos razones: primero, porque él se lo merecía, porque eso era trabajo de Rodolfo, me explico, era una resolución mexicana, mexico-guatemalteca, Guatemala no tenía candidato (...) Entonces ahí fue mi acercamiento con Rodolfo, yo me acuerdo que le llamé por teléfono y le dije: 'Rodolfo, te habla Mariclaire Acosta' – 'Ah sí, qué tal, como estás' no sé qué. Le dije 'Mira Rodolfo, yo quiero hablar contigo, te quiero proponer esto, quiero proponer tu candidatura –le dije- porque me parece que, primero, esto es el resultado de todo tu esfuerzo y todo tu trabajo. Y, segundo, eres el mejor. No hay otro como tú, tú le vas a dar la dimensión, y la estatura, y el tamaño, y la seriedad, y el rigor, y todo lo que tú eres a esto. Porque además fue una relatoría muy cuestionada, que no le gustaba a muchos países, entonces aquí necesitamos a alguien que verdaderamente fije el tamaño de la cancha (...) Fue un reconocimiento de la gran calidad y estatura de ese hombre (...). El me dijo al principio 'yo no sé, yo no estoy tan seguro, yo ya estoy grande, yo ya no quiero viajar tanto'. Yo lo convencí, le dije 'Rodolfo, piénsalo, porque de verdad, esto está hecho para ti. Tú eres la persona que tiene la estatura intelectual y política y moral para esto' MAU.

"Siendo él miembro del grupo [Paz con Democracia] lo nombran Relator Especial. En mi opinión, él logra una síntesis muy buena en esta tarea, de todos sus mundos, de todas sus etapas, de todas sus capacidades: sociólogo, paz, derechos indígenas, con todo su campo de relaciones internacionales, su sensibilidad diplomática, su trato humano para conciliar, para proponer, en fin, todas sus virtudes de alguna manera convergen, hacen clímax en este nombramiento que le da la ONU. Entonces, dado que en el grupo hay esa sintonía, derechos indígenas es uno de los ejes de convergencia, de alguna manera hubo un respaldo del grupo a la labor de Rodolfo, no fue un respaldo orgánico (...) pero él siempre supo que aquí en SERAPAZ y en "Paz con Democracia" había un respaldo para lo que él [hacía]" MAG.

## **FLACSO**

"Rodolfo Stavenhagen inaugura FLACSO aquí en México en 1976. La sede más importante de FLACSO estaba en Santiago de Chile; Pinochet no la pudo cerrar porque era un organismo internacional pero el gobierno mexicano con Echeverría y demás, después del exilio de los chilenos a México, trae la sede de FLACSO a México. En aquel tiempo, no sé ahora, era la sede más grande de la UNESCO en América Latina y Rodolfo Stavenhagen es muy activo en esto. Rodolfo tiene un contacto muy directo con todos los profesionistas (sociólogos, politólogos, economistas) de América Latina, a través de FLACSO, de la UNESCO, donde por supuesto promueve este tipo de instituciones. No sé bien la historia, pero Rodolfo Stavenhagen debió haber influido bastante para traer la sede de FLACSO a México e impulsar las ciencias sociales en América Latina desde México. De hecho, fue muy importante. Yo hice la maestría en FLACSO en 1980-1982 y era una

escuela muy crítica, no era un reglamento escrito pero notamos, por ejemplo, que todos los estudiantes que estábamos en FLACSO teníamos un perfil muy semejante, no solo éramos interesados en las ciencias sociales en nuestras áreas (en economía, en antropología, en historia, en esto o lo otro) sino que además habíamos sido militantes y teníamos un compromiso político, todos. Y esto es una manera de cómo se impulsan las ciencias sociales, creo que Rodolfo Stavenhagen la tuvo bastante clara, es decir, no basta simplemente con la teoría sino hay que tener un compromiso social con teoría. Y él es impulsor muy importante de este tipo de instituciones” JCM.

“Él fue Presidente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, durante, 10 años, 15 años, no me acuerdo, pero fue mucho tiempo, Stavenhagen como Presidente influyó para que hubiera una sede de la FLACSO en México (...) promovió que el gobierno de México apoyara para que se estableciera aquí una sede de FLACSO” EA.

“Fue una época de mucha inversión, de mucho trabajo. La época de Echeverría. Y en esa misma época Rodolfo estaba de presidente de la Asamblea de FLACSO, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y como la FLACSO tenía su sede en Chile, y con la misma historia del golpe de Estado, los profesores de FLACSO empezaron a ser perseguidos políticamente. Y Rodolfo era el Presidente de la Asamblea de FLACSO, de toda la FLACSO. Entonces Rodolfo empezó a ir a negociar con los generales en Chile, en Chile, la salida de FLACSO de Chile. Entre el año 74-75 él consiguió que el Gobierno de México abriera la sede en México de FLACSO. Y entonces se construyó el edificio que queda aquí arriba... donde está FLACSO, sede México. Eso fue obra de Rodolfo. Porque cuando él era el Presidente de la Asamblea donde estaban todos los países latinoamericanos, entonces, él negoció con los generales chilenos que dejaran salir la biblioteca de FLACSO, y la biblioteca de FLACSO se trasladó hacia México, que es la base de lo que es hoy día...

[E: ¿Los intelectuales también?] Algunos, sobre todo ahí llegó un grupo... primero estuvo un profesor boliviano, que era René Zabaleta, que es el primer director de FLACSO-México en esa coyuntura. Pero es interesante contar un poco la historia de cómo en 74-75, Rodolfo consiguió que los generales chilenos no *destrozarán*, digamos, la biblioteca (...) Rodolfo agarró su responsabilidad como presidente de la Asamblea de FLACSO, consiguió eso, entonces entre el año 75-76 se construyó el edificio, se trajo la biblioteca, se reclutó a René Zabaleta, que era un profesor boliviano, que estaba en Chile en el momento del golpe, pero estaba exiliado de Bolivia [...]. Aquí interesante porque, en la época álgida, él tenía muy clara la realidad; incluso... con un costo personal fuerte fue a hablar con los militares chilenos (...) en una situación en la que no habían relaciones diplomáticas, él fue como profesor, como intelectual, como presidente de la Asamblea de FLACSO, se habían roto relaciones diplomáticas, entonces Rodolfo se fue a plantar a Santiago de Chile a hablar en especial con un general, que era el representante del gobierno de Chile en el Consejo FLACSO, el General Alejandro Medina Loy, que era un oficial de los paracaidistas (...), que además era Rector de la Universidad de Chile y Rodolfo consiguió con ese personaje, con un paracaidista, que cerraran la cosa de

FLACSO (~) y la mandaran a México. Eso es admirable porque él con una sangre fría muy grande y con la colaboración de todos los demás miembros del Consejo de FLACSO, porque estaban todos los países y él era el Presidente de la Asamblea... [E: el gran motivo era proteger la Institución, salvaguardar la Institución...] Exactamente, porque tenía un valor muy grande” FZ.

El último acto de gobierno de Luis Echeverría Álvarez fue la inauguración del edificio de la FLACSO, el 30 de noviembre del 76, fue después de la inauguración del edificio de El Colegio de México, que fue en septiembre del 76. En todo esto, entonces, en lo de la FLACSO, Rodolfo estuvo muy directamente ligado a presionar por el término de la construcción del edificio antes que se fuera el Presidente [Echeverría]. Yo me acuerdo que Rodolfo se subía en la pisadera del autobús presidencial para subirse a hablar con Echeverría y decirle que había que ponerle ganas al edificio de FLACSO, que lo tomó muy en serio. Porque sí fue una cosa muy fea del gobierno de Chile, los militares, empezar a perseguir a los académicos (...).

No fue la FLACSO chilena que se trasladó a México, sino que fue una FLACSO que se hizo desde acá (...). La FLACSO había sido entre el año ( ~) diez años de formación de maestría en ciencias sociales, porque en América Latina no había muchas maestrías, para Rodolfo fue muy importante recuperar eso y que no se fuera a perder esa idea” FZ.

“Empieza a funcionar en Santiago de Chile, en el 60, con una presencia de intelectuales... Uno que fue muy importante, que fue profesor de El Colegio de México, José Medina Echeverría, fue el primer director de FLACSO en Santiago, cuando la UNESCO decidió crear FLACSO. Ese fue un logro muy grande porque era pasar, digamos, de la sociología de los abogados, de la sociología un poco superficial, a la disciplina ya muy rigurosa, eran profesores alemanes, profesores suizos, profesores americanos... entonces la formación de esas generaciones de FLACSO, 62-64, eran de dos años, fueron seis promociones, de hecho, hasta 73, y en esas 6 promociones se creó una densidad muy grande que son todos los que hay ahora de directores, de profesores en América Latina. Ellos formaron esa primera generación de los años 60 cuando ya eran los maestros-doctores” FZ.

“Ahí hubo una relación muy interesante porque en la FLACSO, era un especie de *melting-pot*, se hablaba de todos los países, fue una socialización interesante. Ese era el valor de la FLACSO y es todavía, porque lo que pasó en México después es una continuación directa de ese proyecto. Usted va a hacer una clase a la FLACSO y tiene una sala con 40 alumnos de todos los países de América Latina (...). Ahí se forma una comunidad de intereses intelectuales (...). Y lo que viene de Rodolfo es esa herencia: la conciencia de que somos latinoamericanos, de que hay que ser responsables, de que no hay que hablar de racismo, de que el discurso doctrinario es estéril, de que si uno quiere cambiar la realidad latinoamericana tiene que saber de qué se trata (...) Todo el esfuerzo de investigación de hacer estudio empírico (...) Es un espíritu, él se ha metido en cosas, ha tomado responsabilidades sociales pero con un proyecto interior, no una carrera burocrática” FZ.



“Desde que estuvo en la UNESCO él promovió la apertura de las FLACSO: FLACSO México, FLACSO Chile, FLACSO Ecuador y Costa Rica. Él impulsó los FLACSO” SNS.

### **RS, antropólogo social**

“Yo no veo bien clara la parte de derechos indígenas, yo creo que eso, así como eje central de preocupación de Rodolfo, fue posterior. Estuvo desde los inicios sembrado ahí, en la problemática indígena, en la estructura agraria, en las clases sociales, etc., pero no fue el centro explícito de sus preocupaciones intelectuales, yo creo que hasta los 90, finales de los 80 o principios de los 90” CSF.

“Yo llego con la idea de que don Rodolfo es un fundador de la antropología general crítica en México y poco a poco uno se da cuenta de dónde venía él. Él no venía del partido comunista como aquí era dominante en esta época en el 70, sobre todo, en el medio, él venía tal vez del troskismo, no sé, finalmente siempre me quedó la duda, con el tiempo yo sé que sí, don Rodolfo tiene una formación marxista-troskista pero no sé si él mismo se reconoció marxista-troskista. No sé. Pero lo que sí siempre me interesó fue la preocupación desde el marxismo de ya no ver el indígena de la misma manera. Y esta revolución dentro de la antropología en México yo creo que es creadora de lo que hoy conocemos como la antropología social y la antropología política en México. Y don Rodolfo tiene entre los colegas, entre los alumnos tiene mucha fama, mucho respeto, y uno puede preguntarse cómo ha podido capitalizar este capital simbólico y de prestigio en una arena científica tan “grilla”, tan polémica, cómo don Rodolfo logró seguir siendo un representante de esta antropología, sociología crítica” BB.

“El contribuyó a la consolidación de un campo de investigación que no está agotado. Por eso él no se agota porque se da cuenta de que hay muchas más luchas por librar” BB.

“Él me planteó una pregunta clásica de la antropología mexicana: la de la relación entre los pueblos indígenas y el Estado-Nación. Cosa que yo no me había preguntado. Pero, luego con el tiempo y leyendo la literatura antropológica de México, pues esa es la pregunta central del antropólogo en México” BB.

“Él (Stavenhagen) junto con la generación de Guillermo Bonfil, Arturo Warman, Enrique Valencia, Mercedes Olivera, Ángel Palermo, incluso, se formó en esas generaciones, sacaron de hecho un libro donde no participa directamente Rodolfo Stavenhagen, participa en las discusiones: “De eso que llaman antropología mexicana”, que sale hacia 1966-1967 y se forma un grupo, yo creo que de ahí vienen los orígenes hacia los derechos humanos, precisamente, en donde empiezan a criticar a la política indigenista y a formar un grupo muy interesante, por toda la historia de la antropología en México. En México, por la revolución mexicana, el indio adquiere un estatus político diferente, la participación del indio es incuestionable en la inclusión mexicana, sobre todo por el lado del zapatismo, el zapatismo original – de Zapata – y se da una política muy especial, que no deja de ser un tanto racista, un tanto “criolla” como lo llamarían en Sudamérica, pero que es menos grave que en Sudamérica. En la presidencia de Lázaro Cárdenas, por

ejemplo, entre 1934-1940, el indio se considera un problema cultural, un problema de educación. Hay que tomar en cuenta, por ejemplo, que en la mayor parte de los países de América, incluyendo Estados Unidos, el problema del indio era un problema de seguridad nacional y todos los departamentos que tenían que ver con el indio eran de la secretaría de defensa.

De hecho, en los años 60, todavía a principios de los 70, son muy famosas las tomas drásticas de helicópteros en la selva amazónica cazando indios como si fueran venados. En cambio en México se consideraba un problema de cultura, es decir, todo lo que tenía que ver con los indios tenía que ver más bien con la Secretaría de Educación Pública, pues es un problema cultural, y con la Secretaría de Desarrollo Económico o su equivalente. Esto le da una característica especial que además hace, desde el gobierno de Lázaro Cárdenas, que la antropología ocupe un lugar muy especial en México. Vienen varios antropólogos de la Alemania nazi, exiliados políticos, entre ellos sobresale Paul Kirchhoof, por ejemplo, y forman toda una corriente de pensamiento antropológico en México que, con este contexto histórico del cardenismo, da como resultado entre otras cosas, la Escuela de antropología más grande del planeta tierra, que es la Escuela Nacional de Antropología e Historia, no hay otra igual en ningún otro lado (...) Esto para definir el problema que adquiere el indio como una cuestión nacional, que adquiere un lugar muy especial. Las primeras políticas que hacen son proteccionistas, es decir, hay que quitarle lo indio al indio, además esto es en plena época del inicio del desarrollismo, de la industrialización y demás, hay que convertir al indio en un *flamante obrero*, quitarle lo indio, integrarlo, se habla de la integración. Sin embargo, criticando a esta posición oficial, este grupo de jóvenes que entran a estudiar como en la segunda o tercera generación de la Escuela de Antropología, forman un grupo muy sólido para la defensa de los derechos culturales, ser moderno y seguir siendo indio, que lo indio no quiere decir forzosamente atrasado o retrasado mental, menor de edad, etc. etc., sino que es un ser humano que se desarrolla, como cualquier otro, con sus especificidades culturales y con sus formas de vida. Y en este contexto es en el que se forma este grupo de antropólogos en donde se incluye por supuesto, de manera muy importante, Rodolfo Stavenhagen.

En este grupo no solo se comprometen académicamente a estudiar la problemática del indio con propuestas y toda la cosa, sino también tienen un compromiso político. Por ejemplo, en el movimiento estudiantil del 68, estos antropólogos que eran profesores ya de la Escuela de Antropología apoyan a los estudiantes, razón por la cual corren de la Escuela de Antropología a Guillermo Bonfil. En solidaridad, todo este grupo de profesores, en los cuales se incluye a Rodolfo Stavenhagen, renuncian como protesta a la Escuela de Antropología esperando que los estudiantes los apoyaran pero eso no sucedió porque no había una comunicación directa y otras confusiones de la época, se quedan solos, se dispersan en varios otros lugares, aunque se siguen viendo, surgen nuevos proyectos; Rodolfo participa en proyectos sobre Educación bicultural y Educación bilingüe, en los años 70, en el gobierno de Luis Echeverría, cuando él era presidente. Resulta ser que el gobernador de Oaxaca, Víctor Bravo Ahuja – Echeverría lo hace su Secretario de Educación – y la esposa de este personaje, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, es

antropóloga lingüista y trabaja en El Colegio de México y a partir de ahí se empiezan a hacer proyectos de Educación bilingüe y bicultural, primero en el Estado de Oaxaca y otros lugares, donde sale una nueva generación de profesionistas indígenas que, por supuesto, tienen, aunque no parezca, mucha influencia en el Movimiento Zapatista de 1994, muchos de los dirigentes zapatistas son profesionistas indígenas, egresados de estas escuelas. Y por supuesto, en toda la discusión del diseño de programas y todo eso, Rodolfo Stavenhagen tiene un papel muy importante.

Después surge, no recuerdo muy bien los años, pero debe haber sido a principios de los 80, sale una nueva alternativa en relacionar el derecho a la cultura como un derecho humano, se pone como de moda – digamos – en todo el mundo, la cuestión de los derechos humanos, y Rodolfo es de los primeros que toma este tema combinándolo por supuesto con sus proyectos previos (...). Entonces es la combinación de los derechos humanos con la antropología en la vertiente mexicana. Rodolfo participaba muy activamente en esto (...). Lo interesante de Rodolfo es que supo combinar la cuestión que siempre habían defendido los antropólogos sobre los derechos culturales, los derechos a ser indio, no ser explotado y ser moderno, con los derechos humanos. El lo ve como una alternativa muy aceptable para combinar la antropología con derechos humanos y lo logra de manera muy exitosa (...). Entonces, Rodolfo Stavenhagen fue uno de los primeros en impulsar esta combinación desde los años 60-50 sobre la relación marxismo y antropología, en esta discusión de la clase social a la que pertenecen los indios, qué los identifica, dentro de la sociedad qué lugar ocupan. Y hace un estudio muy interesante sobre los indios en las clases sociales, los indios dentro del marxismo, cómo el marxismo podría emprender el problema del indio. Este es un trabajo muy novedoso donde Rodolfo mezcla la sociología, la teoría política con la antropología y tiene mucha influencia en el posterior desarrollo de todos los trabajos de Rodolfo” JCM.

“Pone temas que después se convierten en ‘20.000 libros’ y la gente le da seguimiento y se abren líneas y líneas; basta con que él posicione un tema con su capacidad de análisis” TC.

“Ese intercambio entre los dos (Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen) a mí se me hace que es muy importante, sustantivamente hablando, no es un problema biográfico sino una discusión intelectual, cómo la sociología mexicana en esos años 60 empezó a producir... incluso en el mismo año salieron “Las siete tesis equivocadas” de Rodolfo y “La democracia en México” de González Casanova, son simultáneos, el mismo clima que se generó en América Latina después de la Revolución Cubana” [E: Pero no son propiamente posturas antagónicas...] No, no, era una discusión sobre cómo articular el esquema de la dependencia... que además se publicó ese mismo año, o sea que ellos leyeron a Cardoso y Faletto que habían producido un borrador de lo que se publicó en el 69, porque el libro se publicó en el 69, pero el borrador, en mimeógrafo, se publicó en Santiago en la CEPAL en el año 65 también, en octubre del 65, yo soy muy partidario de esa cosa cronológica en los debates intelectuales porque los autores están conversando, los autores están discutiendo. En se año también salió el libro de Gunder Frank, Gunder

Frank fue un hombre muy amigo de Rodolfo, escribió un famoso libro que se llama “Capitalismo y subdesarrollo en América Latina”, entonces Rodolfo agarró esa perspectiva de que en América Latina había capitalismo, y toma el argumento de Frank que era un argumento muy mecanicista, digamos, él razona a partir de la relación económica de América Latina con el resto del mundo como que hasta el último rincón de América Latina está penetrado de la economía capitalista, por la cosa de las exportaciones, por los productos primarios, etc.

Esa época es central en el desarrollo intelectual de Stavenhagen, o sea la adscripción que él hace al paradigma marxista, visto desde México, visto desde la problemática nacional, es decir, cómo... bueno uno tiene una sociedad penetrada por lo étnico, penetrada por estructuras agrarias muy capitalistas pero también estructuras agrarias muy tradicionales, la complejidad que se da en este país obliga a hacer una teoría diferente... [Podemos decir que el marxismo ejerce una influencia en la trayectoria intelectual de Stavenhagen?] Claro, claro que sí” FZ.

“A Rodolfo hay que tomarlo no sólo desde el estudio de la cuestión étnica sino que también tiene una encarnación agrarista, el análisis de la problemática agraria y la crisis del proyecto agrario de la Revolución. Que fue toda la cuestión de la tecnificación de la agricultura (...). Ese fue un gran proyecto, que salió en ese libraco, que hay que ver de cerca, porque temáticamente ya es una lectura mucho más ligada al desarrollo de la Revolución, de las consecuencias de la política agraria, ya no es tanto el análisis de la sociedad mexicana en términos así de marxismo teórico pesado, sino que... mucho más empírico: ‘vamos a ver qué pasó con la reforma agraria, vamos a ver qué pasó con el desarrollo agrícola, vamos a ver qué pasó con la producción de alimentos’ todo ese tipo de cosas” FZ.

“[¿Podemos descubrir algunos hilos conductores que están en toda su obra?] Sí, una crítica. Rodolfo es un sociólogo crítico; es un sociólogo que busca ‘la quinta pata del gato’, está siempre tratando de encontrar un poco la falla del discurso oficial, Rodolfo no es un doctrinario, no es un hombre del deber ser, es un hombre del análisis concreto, de lo fáctico, no es un sociólogo que diga que el mundo tiene que ser de otra manera, que hay que hacer la revolución, como era mucha gente en esa época (...)” FZ.

“Ha estado con los zapatistas y ha estado con muchas organizaciones aquí, movimientos y organizaciones, en general campesinas... en Chiapas ha estado varias veces, allá con el Comandante y todo, orientado ya justamente a su labor de derechos humanos y también, vuelvo a repetirlo, mucho orientado hacia los derechos indígenas, a derechos indígenas [...que es una de las líneas actuales...] una de las líneas que él tiene, que siempre ha tenido por su propia trayectoria” MEV.

“Indiscutiblemente elegiste un buen sujeto para hacer la historia de vida, porque a través de su historia de vida y su biografía vas a poder dar cuenta de su papel en la creación de los derechos en México, que ha sido crucial, y en particular, los derechos indígenas; de un

defensor de los derechos indígenas, defensor de la diversidad, de la multiculturalidad, eso es muy importante. En ese sentido su papel es crucial” OdO.

“Su obra hasta el día de hoy está intacta” NJR.

“El trabajo que yo ahora hago, que tiene que ver con conflictos étnicos pero en América Latina y esto, en las investigaciones que he hecho, entro siempre explicando, introduciendo que esa es una temática que don Rodolfo la abrió en Asia, en África y faltó hacerlo en América Latina porque la etnicidad no se veía como ahora, está más bien hacia otros actores, emplea otros referentes que la hacen verse visible y también hay, pues, muchos casos (...). El punto de partida es que los conflictos étnicos que hay en América Latina no son los mismos, por supuesto, que hubo en África y Asia que se trata de crear partición o secesión, ruptura territorial, creación de nuevos Estados; aquí los conflictos son de otra manera, es un repertorio de daños y peligros pero tienen que ver con lucha por el territorio, recursos naturales, falta de reconocimiento constitucional, pauperización, explotación extrema, persecución, criminalización y, bueno, todos estos temas los ha puesto, otra vez, don Rodolfo, en un lugar donde es visible, por su labor como Relator (...).” NGCh.

“El Doctor también tiene un concepto muy importante que fue el de *colonialismo interno* y que sigue siendo un concepto que, a mi juicio, no ha dejado de tener su gran valor. Lo que pasa es que ahora es un cambio, por ejemplo, era un concepto, como él lo explicaba en ‘Las sociedades agrarias’, en ‘Las siete tesis’ y en otros escritos, pues que la vida colonial, que la vida indígena era la vida colonial; la sociedad indígena era una permanencia colonial del pasado en la Nación independiente. Bueno, ahora el significado del colonialismo interno es una ideología de liberación y a esa ideología de liberación pues tiene este marco de la Declaración de Naciones Unidas de los Pueblos Indígenas” NGCh.

“La influencia académica de Rodolfo en términos de su vinculación no tanto a los derechos humanos en general sino, sobre todo, a los derechos humanos relacionados con los pueblos indígenas, esa sería la vertiente que yo podría destacar, que conozco en esta perspectiva... eso fue muy importante para nosotros porque primero como servidor público - yo participé como servidor público en el gobierno de Oaxaca - pues tratamos de abrir espacios a reclamos de los pueblos indígenas a partir de estos conocimientos, de estos debates que se tenían en foros en que participaba Rodolfo y otras gentes, gentes derivadas de este empuje, Rodolfo, Magdalena Gómez... Bartolomé Clavero, que escribe cuestiones sobre pueblos indios, es un académico español” JBC.

“Yo fui Secretario Ejecutivo de la Comisión Nacional de Intermediación, allá la mediadora entre los zapatistas y el Gobierno Federal y me tocó estar, habiendo sido desde antes secretario de don Samuel Ruiz, pues me tocó estar en toda la etapa y etapas del conflicto, en los 4 formatos del diálogo, en fin. En el tercero, conocido como la “Mesa de san Andrés” y que obedeció pues a una situación de crisis, la del 9 de febrero del 95, a una ley especial que frena la ofensiva militar, abre una oportunidad para el diálogo, involucra

al Congreso vía la COCOPA<sup>214</sup>, reconoce una mediación; esa ley de marzo del 95 también establecía la necesidad de una Comisión de Seguimiento y Verificación, y esa Comisión fue presidida [por Rodolfo Stavenhagen] a partir de octubre o noviembre de 1996, cuando se instala la Comisión de Seguimiento y Verificación; que fue una instancia muy importante que tardó en constituirse – y ese fue uno de los problemas del proceso, hubiera sido mejor haberla constituido desde el principio, se le constituyó ya cuando había problemas – y al ser paritaria, sin embargo había el problema de alguna figura de consenso de las dos partes, que fuera su primer presidente; y aunque Rodolfo llegó propuesto por el EZLN como miembro de la COSEVER<sup>215</sup>, el gobierno aceptó que el primer presidente de la COSEVER fuera Rodolfo, de esa Comisión de Seguimiento y Verificación que tenía dos secretarios ejecutivos, uno de cada parte: Luis Hernández Navarro, por parte de los zapatistas; y Alan Arias, por parte del Gobierno Federal, presidido por Rodolfo.

Entonces en esa etapa pues hubo relación, varias reuniones de trabajo para ubicar temáticas conjuntas, diferenciadas, en fin, esa fue la etapa, digamos, San Cristóbal y San Andrés, tal vez más significativa de cómo Rodolfo se fue incorporando como asesor, después invitado a ser asesor del EZ y luego miembro de la COSEVER que es una instancia clave para el proceso, fueron prácticamente tres años, si quieres dos más intensos, de relación formal y de trabajo con Rodolfo.

Luego hay otra forma de relación que es cuando, ya ante la crisis del conflicto en Chiapas y cuando la solución se viene aquí a México, ya no depende tanto de la correlación chiapaneca, en fin; entonces, muchos de los que estuvimos activos en el proceso en Chiapas de la CONAI, de la COSEVER, de la COCOPA, de asesores, de periodistas, de sociedad civil, constituimos el grupo “Paz con Democracia” -que a la fecha es vigente- que tiene la figura de don Pablo González Casanova, digamos, su coordinador real, no es un espacio con estructura formal y este servidor y esta oficina han actuado como secretariado operativo del grupo, y Rodolfo es miembro del grupo Paz con Democracia (...). Es como un grupo civil, sin personalidad jurídica, es más bien como un referente moral que hacemos presencia pública: documentos, orientaciones, posiciones, convocatorias, presencia en eventos sociales, civiles, frentes, etc., haciendo valer siempre el tema derechos indígenas, paz, diálogo, que vinculado a los otros temas de la agenda nacional hay un compromiso de origen en todos los significados del conflicto chiapaneco, pero ligado a los otros temas nacionales; y Rodolfo es miembro del grupo, así que a mí me tocaba muchas veces ser el que para información, para consultas, para grupos de trabajo... pues estar en contacto con Rodolfo” MAG.

---

<sup>214</sup> Comisión de Concordia y Pacificación creada en marzo de 1995 por la Cámara de Diputados de México.

<sup>215</sup> Comisión de Seguimiento y Verificación de los Acuerdos de San Andrés.

“En las etapas concretas ha habido esta maduración de Rodolfo que se expresa en su propio discurso, yo creo que en Rodolfo sí se podrían ver sus etapas, cómo se refleja el contexto y su momento con su discurso (...). Va hablando de indígenas, va hablando de paz, va hablando de derechos humanos, en fin, hay una ruta donde se van acumulando temas y sujetos y por lo tanto hay una maduración discursiva que refleja las etapas tanto del contexto como la suya personal” MAG.

[E: ¿Cómo percibió el movimiento zapatista a Rodolfo Stavenhagen; en sus dinámicas, en sus luchas en sus preocupaciones, qué significaba Rodolfo Stavenhagen para ellos?] Hay gentes a los que el movimiento zapatista transformó, le hizo ver cosas que no habían visto; en cambio en Rodolfo expresan cosas que él ya había visto por ejemplo que sin los indígenas no iba a haber un verdadero Estado democrático en México, ni una transformación de fondo, que sin derechos colectivos no podía haber una plena visión de derechos humanos, que sin diálogo no iba a haber un acuerdo para transformaciones profundas, que tenía que haber una nueva relación de sociedad civil, de izquierdas y de academia con los nuevos movimientos y con los indígenas, muchas de estas cosas que el EZ sorprende a muchos a Rodolfo no, ya venían esas ideas en otra horizontalidad (...). El entendió muy bien la dinámica, no en balde en una condición tan delicada lo proponen a él y el Gobierno lo acepta... el EZLN a él lo propone como miembro de la COSEVER, lo había invitado a las mesas previas como un conocedor de la problemática social de los derechos humanos, luego lo invita como asesor más del EZLN, en fin, hay un proceso pero él ya tenía un nombre en estos temas desde antes, no es de los que el zapatismo los hizo” MAG.

[E: ¿Cómo sintetizaría las principales preocupaciones de esa etapa inicial de Rodolfo Stavenhagen ante las situaciones sociales?] Yo diría un conocimiento amplio de la diversidad social visto no sólo en términos de los componentes humanos, étnicamente sino de situación de conocimiento de sociedades, de pueblos con culturas específicas, y naturalmente está sustentado en un estudio continuo de esa diversidad que lo va preparando para ser un investigador, no sé cuál sería la palabra adecuada... de una visión universal o planetaria, lo que después se da posteriormente en la experiencia de generar ese conocimiento interno de las alteridades en México” LDS.

“Otro elemento que me identificó mucho con él y que me sigue haciéndome sentir muy comprendida, digamos, son sus posiciones en relación al zapatismo (...). Él vino algunas veces, yo no estuve cuando estuvieron los grandes gordos de la academia [risa] aquí con los zapatistas en los diálogos, como asesores... yo no estuve porque entonces tenía yo cáncer y estaba en México en un tratamiento muy intensivo pero estuvimos en todo el proceso desde diferentes formas. Yo estaba muy involucrada, no orgánicamente pero sí en función de la defensa y del estudio de los planteamientos zapatistas, la defensa de sus espacios, sus territorios, etc., todo esto. Yo tengo un grupo que se llama el “centro de derechos de las mujeres” donde trabajamos defendiendo diferentes aspectos de las violaciones y la violencia contra las mujeres. Y desde ese espacio hemos estado dando un acompañamiento muy cercano al proceso zapatista (...). Hasta donde yo entiendo,

[Rodolfo] ha estado abriendo espacios de discusión en relación al zapatismo y en El Colegio de México, sabrás que hay posiciones muy críticas hacia el zapatismo (...) en estos diferentes puntos de vista Rodolfo ha mantenido una posición muy consecuente, eso también para mí es muy estimulante, que es motivo de refrendar toda mi visión hacia él. Creo que sus aportes en relación a los derechos indígenas son muy importantes y consecuentes en relación a las diferentes coyunturas” MOB.

“Nos estamos haciendo viejos. Yo creo que sería muy, muy importante... como organizar una serie de foros por toda la República, ¿sí?, con la discusión de sus planteamientos y de sus aportes, eso sería muy importante, y aprovechar que todavía estamos aquí como para poder apropiarnos más profundamente de su experiencia y de su sentido humanístico, académico y político” MOB.

“El gran aporte de Rodolfo Stavenhagen fue haber logrado que se abriera como tema de discusión las culturas indígenas y el pluralismo social en México frente a un Estado que era monolítico y una política indigenista que era también monolítica (...) hacia una concepción más plural del Estado mexicano” LAS.

### **Convenciones de la transcripción**

[...] Salto de texto sin secuencia pero correspondiente con vínculo temático.

(~) Expresiones que se pierden. No se captan en la transcripción.

(...) Salto de texto con secuencia en el relato.

... Silencios en la narración

[Texto] Intervención del entrevistador.

(texto) complementos aclaratorios desde el contexto próximo de la narración.



## ANEXO 2.4. TRAMA DE VOCES PLURALES POR EJES TEMÁTICOS PARA ANÁLISIS DE RELATOS PARALELOS

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA: INFLUENCIAS DE CONTEXTO EN LA TRAYECTORIA INICIAL DEL AUTOR		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Exilio familiar a América. Diferencia y marginación en México.	Persecución y exilio por razón racial. Incidencia familiar
		Sustrato marxista crítico (espíritu de transformación). Preocupación por la justicia social	Pensamiento crítico aplicado a la realidad social
TC	Discipulado. Vínculo familiar (lejano).	Actividad intelectual desde y sobre temas sociales (en especial, el tema indígena)	Pensamiento crítico frente a la realidad social
		Opción por una academia activa, no es estrictamente un militante. Proyección internacional	Indagación para transformar.
		Ser alemán de origen y ser mexicano de adopción	Construcción de una "doble" identidad/ Integración <i>altérica</i>
SNS	Colega investigador	Familia judía exiliada. Generación de ambiente cultural.	Incidencia familiar en la formación personal
		Sensibilización con las realidades sociales desde la ENAH (INI, Papaloapan)	Formación como antropólogo, trabajo de campo y opción social
		Vínculos con los pioneros de la antropología mexicana	Pensamiento crítico aplicado a la realidad social
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Experiencia personal de exilio y sensibilidad ante defensa de los derechos humanos	Incidencia del contexto de origen en las opciones sociales
		Experiencia de campo en Chiapas	Incidencia del contexto de prácticas de campo en las opciones sociales
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	El problema social: discriminación y explotación en Chiapas	Incidencia del contexto de prácticas de campo en las opciones sociales
BB	Discipulado intelectual	Su padre interesado en culturas ancestrales	Incidencia familiar en la formación personal
		Los derechos humanos como pensamiento novedoso y subversivo	Pensamiento crítico aplicado a la realidad social
JCM	Relación académica	Auge la teoría social en América Latina	Pensamiento crítico frente a la realidad social
		Padre amante de la cultura. Familia involucrada en la cultura popular mexicana	Incidencia familiar en la formación humana
		Origen familiar judío	Incidencia familiar en la formación personal / Pensamiento crítico
		Experiencia personal de origen de judío-mexicano y comprensión de los derechos humanos	Incidencia del contexto de origen y del contexto mexicano en las opciones sociales

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA: INFLUENCIAS DE CONTEXTO EN LA TRAYECTORIA INICIAL DEL AUTOR		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
EA	Asistente personal	Contexto familia de exilio y realidades de contraste en México	Incidencia del contexto de origen en las opciones sociales
MEV	Vínculo familiar. Colega.	Experiencia personal como judío y mexicano. Discriminaciones.	Incidencia del contexto de origen y del contexto mexicano
OdO	Colega investigadora	Sensibilización ante el problema del racismo a partir de su familia emigrada	Incidencia del contexto de origen en las opciones sociales
		Sensibilización ante la desigualdad y la discriminación en México como antropólogo	Incidencia del contexto de prácticas de campo en las opciones sociales
DIG	Colega investigador	Impronta antirracista de origen familiar	Situación de origen y formación personal
		Trabajo en la Comisión del Papaloapan	Incidencia del contexto de prácticas de campo en las opciones sociales
NJR	Colega Investigador	Migración forzada en la infancia, contrastes y diferencias	Contexto de origen, sensibilidad a las situaciones humanas y su diversidad
		Familia con sensibilidad cultural	
NH	Acción social	Exclusión escolar por extranjería	Incidencia de contexto mexicano (primeros años)
MAU	Acción social	Vivir en carne propia un intento genocida	Situación personal y opciones sociales
		Identificación con los pueblos oprimidos y perseguidos <i>en cuanto pueblos</i> (y las minorías)	Opción social por los pueblos y las minorías excluidas o perseguidas
MAG	Acción social	Relación entre historia personal y opciones sociales	Incidenencias de contexto de juventud en las opciones sociales
LDS	Colega. Amistad personal.	Estudiar una antropología conectada con las problemáticas sociales. Conocer el pasado prehispánico.	Formación como antropólogo en México
		Orígenes de familia y primeros contactos para conocer la diversidad de orientaciones respecto al mundo, la vida social y política	Incidencia de contexto para una visión abierta del mundo

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA: INFLUENCIAS DE CONTEXTO EN LA TRAYECTORIA INICIAL DEL AUTOR		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
MOB	Colega investigadora	Trabajo de campo en Cuenca del Papaloapan	Consolidar interés por pueblos indígenas
		Formación destacada durante periodo familiar y juventud temprana	Compañerismo, sensibilidad social
		Trabajo social dedicado al indigenismo	Transformar indigenismo integracionista
		Trabajo de campo en Chiapas y zona mazateca	Incidencias de trabajo de campo para impulsar opción ética

**Trama de voces plurales para análisis de relatos paralelos 1. Influencias de contexto.**

## Trama de voces plurales 2. Redes de conformación.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 2: REDES DE CONFORMACIÓN (colegas, contactos, otras instituciones)		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Discipulado. Vínculo familiar (lejano)	Gestión de iniciativas con el equipo de colegas antropólogos	Colegas de las etapas de formación
		Época de un México convulso durante la carrera de antropología	Influencia del contexto nacional
BB	Discipulado intelectual	Estudios con Georges Balandier en Francia	Acercamiento a estudios étnicos-africanos
		Grupo de estudios marxistas en la ENAH. Énfasis: La cuestión indígena en el marxismo. Reconocido como fundador de la antropología crítica.	Desarrollo del pensamiento crítico-marxista (ENAH). Antecedente remoto de la antropología crítica en México
		Relación con colegas en la ENAH: Bonfil, Warman, Nolasco. Influencia troskista con la idea y estrategia del <i>entrismo</i> .	Relación estratégica para abordar el tema indígena
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Relación con Henry Landsberger en <i>Cornell University</i> y conexiones al proyecto del Centro de Invest. Agrarias	Estudio de organizaciones y movimientos campesinos
		Relación con <i>Dag Hammarskjöld Foundation</i> (Suecia): Modernización con calidad de vida y derechos humanos	Estudio sobre otro desarrollo para una mejor calidad de vida de los pueblos
		Participación en proyecto multidisciplinario de estudios comparativos a nivel internacional (UNRISD). Ginebra.	Estudios étnicos
		Doctorado en Francia en época que incorpora elementos marxistas que deploran la opresión	Desarrollo del pensamiento crítico-marxista
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Ampliación y profundización del conocimiento antropológico en la ENAH	Contexto de influencia de la ENAH por su impronta característica de la época
JCM	Relación académica	Formación en la corriente teórica de la antropología mexicana y aportes que preparan los derechos humanos	Contexto específico de formación intelectual
		Colegas de la ENAH abordan problema de las desigualdades sociales de los indígenas. Mutuas influencias.	Forma de pensamiento colectivo
EA	Asistente personal	Vocación de antropólogo surge a raíz de lo vivido en su juventud	Influencias de Chicago y trabajo de campo en México
		Minorías y culturas populares indígenas	Sus intereses responden a una vocación social
		Estudios de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre los indígenas negros. ENAH	Influencias en torno a "pueblos indígenas" como asunto de responsabilidad social

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 2: REDES DE CONFORMACIÓN (colegas, contactos, otras instituciones)		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
EA	Asistente personal	Aplicación a temas de la sociología: la cuestión agraria y UNRISD (OIT)	Contactos hacia temas sociales de responsabilidad social
FZ	Colega investigador	Relación con antropólogos de Chicago (línea Redfield) y México (línea ENAH).	Influencia de maestros y sus líneas de pensamiento
MEV	Vínculo familiar. Colega investigadora.	Doctorado en la línea africanista de Georges Balandier en París	Influencia de contexto de la formación doctoral
		Antropología concentrada en temas y tareas indígenas	Contexto de línea de pensamiento y acción en ENAH
		Trabajo de registro, reubicación y administración en la zona indígena mazateca	Pueblos indígenas vulnerables ante políticas de Estado
		Cada centro coordinador del INI preparaba jóvenes indígenas como promotores culturales	Acciones sociales en trabajo de campo
DIG	Colega investigador	Línea de derechos humanos a partir del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica)	Instituciones que favorecen el vínculo con los derechos humanos
		Acercamiento y decepción del trabajo en instituciones públicas (gobierno de Echeverría).	Experiencia cercana a las instituciones públicas
NJR	Colega investigador	El "grupo de los magníficos" en especial Bonfil y Warman	Influencias en su formación como antropólogo
MAU	Acción social	La lucha por los derechos indígenas es una causa a largo plazo	Estrategia como fruto de la experiencia política
MAG	Acción social	Stavenhagen dentro de los liderazgos sociales vigentes en la situación actual del país (Grupo Paz con Democracia). Claves de viejas generaciones vigentes a la nuevas.	Redes de apoyo mutuo e incidencia en la vida mexicana.
		Vínculo a Paz con Democracia y Academia Mexicana de Derechos Humanos. Convergencia metodológica en torno a conflictos	Impulso y retroalimentación desde redes de acción social
		Tiene el cuidado de alimentar sus momentos con espacios de reflexión, discusión y acción	Conservación de redes y andamiaje de relaciones para la acción social

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 2: REDES DE CONFORMACIÓN (colegas, contactos, otras instituciones)		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
LD	Colega investigador – amistad personal	La preocupación por lo social y los pueblos originarios en la ENAH	Contexto de formación, conocimiento de las alteridades
		Participación en la sociedad de alumnos de la ENAH en torno a reivindicaciones para una mejor actividad académica	Contexto universitario en la formación como antropólogo
		Vinculación continua entre colegas en torno al trabajo de campo	Redes de apoyo mutuo a partir de formación profesional
		Sensibilidad social e interés por el descubrimiento de la realidad mexicana indígena	El trabajo de campo como acción social y construcción de pertenencia nacional
		Doctorado en París y posterior trayectoria profesional internacional	Construcción de una visión universal contemporánea
MOB	Colega investigadora	Grupo Miguel Otón de Mendizábal, ENAH, crítica a la antropología mexicana establecida	Red de apoyo mutuo para pensamiento crítico y acción social
		Relación con colegas no sólo teórica o académica sino afectiva y profesional	Red de apoyo mutuo como lazos identificatorios para emprender iniciativas

Trama de voces plurales para análisis de relatos paralelos 2. Redes de conformación

### Trama de voces plurales 3. Alteridad y compromisos ético-sociales

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 3: ALTERIDAD Y COMPROMISOS ÉTICO-SOCIALES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Comprensión de la desigualdad no sólo racial sino social y económica	Análisis y estrategias contra la desigualdad
		Investigación rigurosa de las situaciones de opresión. No es una ideología o un discurso vacío.	Científico social que trata los mecanismos y agentes de la opresión
		Interés en la genealogía del conflicto y en alternativas políticas para tratarlo	Estrategia práctico y político ante el conflicto
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Mecanismos de explotación como complejidad y defensa de los derechos humanos como distensión	Intelectual comprometido
BB	Discipulado intelectual	Apropiación por parte de los pueblos indígenas de sus derechos	Derechos colectivos de los pueblos indígenas
		Derechos humanos como un todo. No son negociables. Remiten a una lucha por la vida	Lucha por todos los derechos humanos como una opción ética.
JCM	Relación académica	Rodolfo contra el racismo indígena que parte del mismo concepto de "indio"	Pionero en el área de los derechos humanos
		Derechos culturales son parte de los derechos humanos, línea de análisis en esferas mundiales	Compromiso ante conflictos políticos
		Aliado de las causas de la izquierda socialista sin explicitar opción política particular	Actividad divulgativa internacional
EA	Asistente personal	Temas de interés en el Centro de Estudios Sociológicos	Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas
		Compromiso a través de su trabajo en diversas organizaciones	Participación en instituciones
		Firmeza en su trabajo y dedicación	Continuidad en su línea de pensamiento y acción
		No hay grandes ambiciones en torno a sus desempeños. Acoge los trabajos que permiten el cumplimiento de sus objetivos.	Trabajo sin intereses ulteriores
		Contribución para la nueva presencia social y política de los indígenas hoy	Los resultados que ha visto de su propia acción le motivan a continuarla
		Sostenimiento y difusión a diversas ONG's sobre derechos humanos a nivel mundial	Apoyo a los derechos humanos en el ámbito internacional

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 3: ALTERIDAD Y COMPROMISOS ÉTICO-SOCIALES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
FZ	Colega investigador	Ausencia de un compromiso político directo	Participación política no partidista. Reserva política ante temas de interés global
		Como Relator pidió a los políticos chilenos respeto a los derechos de los mapuches.	Reclama los derechos de los pueblos indígenas
		Los derechos humanos requieren su visibilización en situaciones concretas	El trabajo por los derechos humanos no es retórico
		Tensiones internas con una cultura política estacionaria	Busca su desarrollo en la proyección internacional
		Como intelectual no se identifica con el "establishment"	Ruptura efectiva ante el orden establecido
MEV	Vínculo familiar. Colega investigadora.	Relación con poblaciones campesinas e indígenas	Relación con poblaciones marginadas
		Trabajo con intelectuales "de izquierda" y luchadores populares pero no desde los partidos	Lucha social no partidista
		Estudia las relaciones entre grupos dominantes y minoritarios	Conciencia ante situaciones de dominación
		Su apuesta por los discriminados es congruente	Oprimidos y marginados como opción de vida
		Vivir de manera congruente con lo que piensa. Vivir pensando en los otros	Comprender necesidades de los diferentes grupos
		Sus aportes son escuchados en el plano académico y oficial	Autoridad moral, palabra creíble.
		Contribución educativa y ética a nuevas generaciones de antropólogos	Formar en la atención de la alteridad vulnerable
OdO	Colega investigadora	La actividad intelectual se combina con la defensa de derechos en situaciones concretas	Fuerte compromiso social
		Se inserta en los derechos culturales no sólo en los civiles, políticos o económicos	Promueve derecho a la diversidad
		Algunos vínculos a vías políticas del gobierno y a la actuación desde dentro del Estado no define su trabajo por los derechos humanos (indígenas)	Privilegia la participación en la sociedad civil antes que en gobierno
		Se ha caracterizado por una mente abierta y flexible hacia las necesidades de los grupos minoritarios	Estudio y defensa de la diversidad y los derechos indígenas
DIG	Colega/amistad personal	Preocupación en torno a que los derechos humanos lleguen a la "población que los necesita". Derechos de los sectores más marginados	Pionero en el campo de los derechos humanos de los pueblos indígenas



TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 3: ALTERIDAD Y COMPROMISOS ÉTICO-SOCIALES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
DIG	Colega/amistad personal	El mundo de los derechos humanos no se puede quedar en un plano de élites	Los derechos humanos como un asunto de impacto popular
		Inquietud por fundar sus análisis en el encuentro real con la situación vulnerada	Se debe a los sujetos del derecho
		Ejercicio de los derechos humanos centrado en el sujeto del derecho	Legitimidad de la acción afirmativa
		Contradictorios se relacionan con la "falta de radicalidad" en el escenario político	Poner la mesa en situaciones radicales. La interlocución como estrategia política
SNS	Colega investigador	En razón de sus orígenes familiares, no tiene necesidad burocrática, ni siquiera laboral	Compromiso ético de luchar por la dignidad humana
		No realiza una ciencia social especulativa; su preocupación es la violencia humana contra otros humanos	Compromiso social con los derechos humanos no es retórico
		Libre de presiones de grupos o instituciones	Su afiliación es por causas, no por organizaciones
		Impulsa toma de conciencia de los derechos, influyó en la creación de CNDH	Acción educativa en la sociedad en torno a los derechos humanos
		Figura señera de la antropología y la sociología mexicana en el campo de los derechos humanos y, en especial, de los indígenas	Relevancia en derechos humanos de los pueblos indígenas
NJR	Relación académica	Reorientación de la política pública y autoridad moral de su discurso	Credibilidad política
NGCh	Discipulado intelectual	Análisis de problemáticas étnicas complejas incluyendo los procesos de ponderación política de los grupos	Lucha por el estudio y reconocimiento de las poblaciones originarias
		Asumir la transformación de los mecanismos de dominación que amenazan a los pueblos indígenas. Favorecer un marco legal para su actuación política	Proteger por todos los medios las poblaciones originarias
		El compromiso social se funda en la actividad académica y en la participación internacional, no en la pertenencia a un partido.	Compromiso social sin adscripción política partidista
NH	Acción social	Camina de la mano de las organizaciones indígenas ante las instancias nacionales e internacionales	Apoyo a organizaciones indígenas

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 3: ALTERIDAD Y COMPROMISOS ÉTICO-SOCIALES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
NH	Acción social	Trabajo por el reconocimiento del otro en su diversidad y en el reconocimiento de sus derechos	Impulsa argumentos socio-políticos de la lucha a favor de la diversidad
		Académico vinculado con los grupos excluidos que trabaja por su reconocimiento a través del diálogo y la generación de propuestas	Academia conectada con los motivos y los sujetos sociales
		Comprometido con un proyecto de Nación que reconoce la diversidad: naciones multiétnicas, multiculturales, diálogo intercultural, reconocimiento del otro, derecho a la diferencia.	Pionero en un proyecto de Nación que reconoce la diversidad
MAU	Acción social	Apoyo a la sección mexicana de Amnistía Internacional sin importar la polarización política de los 70.	Respaldo a la causa de los derechos humanos
		Compromiso pleno como Relator en la ONU con la situación real de los pueblos indígenas sin mezcla de intereses ulteriores.	Poner en el debate internacional la problemática de los pueblos indígenas
JBC	Discipulado intelectual	Académico que trabaja en las cuestiones relativas a los pueblos indios, en especial desde Naciones Unidas	Vinculación con la problemática de los pueblos indios a nivel internacional
		Desde una visión abierta y no dogmática ha favorecido el cambio desde soportes institucionales	Intelectual propositivo que favorece la interacción
		Proyectos orientados a la formación de dirigentes o informes de situaciones concretas de los derechos humanos	Compromiso directo y concreto con la realidad
MAG	Acción social	Logra ponderar con armonía los distintos elementos de su vida lo cual le da una respetable solidez	Ecuánime en la gestión de sus proyectos
		Su participación no sólo es institucional o partidaria sino un precursor de movimiento social en la corriente de los otros sujetos políticos	Precursor de organizaciones sociales y populares
		La dimensión de los derechos humanos como actuar político tanto para la justicia de casos como para potenciar transformaciones más de fondo	El trabajo por los derechos humanos contiene posibilidades de cambio

		Diagnóstico sólido y profundo de las problemáticas, ponderación de alternativas y posicionamiento efectivo ante ellas	Tratamiento de las realidades que conjugan investigación y acción
--	--	---	---

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 3: ALTERIDAD Y COMPROMISOS ÉTICO-SOCIALES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
LDS	Amistad personal/colega investigador	Estudios en torno a las características de los diversos grupos	Interés por las diversidades étnicas
		No se ha quedado solamente en la teoría sino en la puesta en práctica	Compromiso con las realidades que estudia
		La actividad académica se acompaña de una especial sensibilidad por las situaciones que estudia	Gran sensibilidad por lo humano. Amor por lo humano
MOB	Colega investigadora	Necesidad de aportar a los cambios que la realidad reclama superando una visión estática de la sociedad. Conocer la realidad para transformarla	Integralidad entre teoría y práctica. Transformación en lo concreto
		Trabajo en instancias internacionales por grupos indígenas, la multiculturalidad y la defensa de los derechos humanos	Búsqueda de reconocimiento jurídico por las expresiones socio-culturales de la alteridad
		Antropólogo que no se ha puesto al servicio exclusivo del gobierno ni de los intereses externos de un sistema internacional determinado	Su causa no se ha puesto al servicio del sistema burocrático
LAS	Discipulado/Relación académica	Congruencia intelectual y personal	Siempre ha afirmado sus convicciones
MGR	Acción social	Capacidad y sensibilidad para escuchar y compartir con los pueblos indígenas	Reconocimiento humano de la realidad del otro

#### Trama de voces plurales 4. Personalidad.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 4: PERSONALIDAD		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Valentía para asumir riesgos y responsabilidades. No se “echa para atrás”	Decidido ante los riesgos y las responsabilidades
BB	Discipulado intelectual	Trato cordial	Relaciones cordiales
SAF	Discipulado/amistad personal	Carácter amable y apacible	Relaciones marcadas por la cordialidad y la serenidad
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Su trabajo no lo hace para ganar la admiración de terceros o por pedantería	Compromiso <i>inherente</i> por el otro
JCM	Relación académica	Es un “ciudadano del planeta”, políglota, su formación recoge elementos europeos y latinos. Ello le permite extender la lucha por los derechos culturales	Amplio bagaje cultural y políglota en orden a la internacionalización de su trabajo por los derechos culturales
EA	Asistente personal	No es riguroso ni autoritario, “exageradamente buena gente”. Se aleja de las burocracias que reproducen ese modelo autoritario.	Carácter pacífico y modesto
FZ	Colega investigador	Crea lógicas que puede someter al debate desde distintas perspectivas. Políglota.	Líder intelectual en las tareas que asume. Intelectual legítimo. Políglota
MEV	Colega/vínculo familiar	Congruente no sólo en el plano profesional sino familiar	Persona íntegra
		Viajar a través de muchos pueblos y lugares	Interés por conocer a los otros
OdO	Colega investigador	Veta teórica, veta como impulsor de instituciones, veta como concientizador	Perfil completo, diverso e integrado
		Deseo constante de aprender y de mantener el compromiso social	Espíritu siempre joven, mantiene su proyecto vivo
DIG	Colega/amistad personal	Persona muy tranquila con el manejo de agenda y de gran fortaleza para impulsar iniciativas.	Gestionar con serenidad
SNS	Colega investigador	Interés por libros en diversos lugares del mundo	Políglota. Expansión constante de su propia cultura
		Maneja con diplomacia su reacción a la injusticia o a las violaciones de los derechos humanos	Diplomático en la gestión del conflicto

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 4: PERSONALIDAD		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
NJR	Relación académica	Interés por copias de mapas antiguos, inquieto, curioso, solidario que se interroga sobre los problemas del mundo	Bonhomía
NGCh	Discipulado intelectual	Disponibilidad con sus discípulos	Extraordinaria generosidad y amabilidad
MAU	Acción social	A pesar de 10 años de relación rota componen vínculos con “cariño y respeto”	Restablecimiento de vínculo personal
MAG	Acción social	Profesionalidad y esfuerzo de una gestión no polarizada del problema político	Genera amistad a partir de la confianza, la sintonía y el respeto
		No busca el protagonismo o las visibilidades mediáticas	Disponibilidad de ser llamado con transparencia y coherencia ética

## Trama de voces plurales 5. Amistades y relaciones informales.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 5: Amistades y relaciones informales		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Discipulado intelectual/vínculo familiar	Formación antropológica que incide desde los vínculos familiares en temas audaces de la ciencia social	El tema indígena en América Latina
SAF	Amistad personal/discipulado	Vínculo académico, luego profesional y finalmente de amistad personal.	Discipulado que deviene amistad
JCM	Relación académica	“Yo sé que él me conoció en el vientre de mi madre”, en los tiempos de estudiantes de antropología ENAH	Amigo familiar por muchos años a partir de vínculos académicos
		Director de tesis doctoral de Margarita Nolasco Armas sobre los indios en las ciudades	Relaciones internacionales con sectores indígenas
		Indios sudamericanos visitan su casa	
EA	Asistente personal	Gran reconocimiento intelectual al llegar a El Colegio tras su trabajo en la OIT	Influencia en el plano de la sociología
		Vínculo de trabajo basado en el entendimiento	Amistad y admiración desde una relación de trabajo
		Impulsa reconocimiento de la herencia indígena a través del trabajo con comunidades.	Aprender del trabajo orientado al conocimiento de los indígenas
MEV	Colega/vínculo familiar	La migración consolida el vínculo familiar de origen	Familia no numerosa con una relación muy fuerte
		Intensa dinámica de movilización en el binomio “ser mexicano-ser cosmopolita”	Viajero abierto al conocimiento de muchos mundos
OdO	Colega investigador	Se comparten momentos emotivos de la vida. Hay una afinidad generacional.	Reuniones familiares con sus amistades
SNS	Colega investigador	Importante papel mediador en el conflicto penal de SNS derivado de su propuesta del etnodesarrollo como autonomía	Solidario con las situaciones críticas de sus colegas
NH	Acción social	Trabajo en la UNESCO (después de Culturas Populares) y en otras esferas mundiales	Relaciones internacionales que extienden el multilingüismo y el multiculturalismo mexicano
		Ante las formas permanentes de exclusión, es un símbolo de lucha y dignidad	Lucha a nivel mundial por los pueblos originarios
LDS	Colega investigador /amistad personal	Amistades que combinan la cercanía personal y la dedicación a temas y proyectos compartidos	Amistad de largos años afirmada en el reconocimiento y la coparticipación

## Trama de voces plurales 6. Rodolfo Stavenhagen y Latinoamérica

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 6: Rodolfo Stavenhagen y Latinoamérica		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Discipulado intelectual/vínculo familiar	Plantea temas en el contexto latinoamericano en torno a la cuestión rural e indígena	Divulgación de sus investigaciones por América Latina
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Acercamiento a las realidades campesinas y agrarias de América Latina	Estudios sobre estructura agraria y movimientos campesinos en AL
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Experiencia de América Latina está conectada con las teorías de la dependencia y el colonialismo en cuyos debates toma parte.	Teoría sobre Latinoamérica apoyada en la experiencia del continente
FZ	Colega investigador	Conocimiento amplio en población indígena y en realidades latinoamericanas	Conocimiento muy profundo de América Latina
MEV	Colega/vínculo familiar	Coordinaba y organizaba eventos en diversos países de América Latina	Integración latinoamericana para proyectos de organización de campesinos
		Aún antes de la Relatoría en la ONU conserva y cultiva conexiones por el continente	Conservación de múltiples vínculos en América Latina
SNS	Colega investigador	Es un internacionalista que, en América Latina, tiene un gran reconocimiento	Antropología desde una perspectiva internacional

## Trama de voces plurales 7. Stavenhagen, conocido en escenarios académicos

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 7: Stavenhagen, conocido en escenarios académicos		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Discipulado intelectual/vínculo familiar	Generación de antropólogos que aborda la identidad y la cultura de los pueblos indígenas	El tema indígena en América Latina
BB	Discipulado intelectual	Autor en estudios de América Latina y en el tema de la educación indígena	Investigador reconocido en ciencias sociales
SAF	Discipulado/amistad persona	Intelectual reconocido tras su regreso del doctorado en París	Autor reconocido en México desde década 60
CH	Discipulado/amistad persona	Las 7 tesis en la nueva argumentación independentista	Autor reconocido internacionalmente desde década 60
EA	Asistente personal	Miembro de la junta directiva del CIESAS y de la UAM	Apoyo a la creación y sostenimiento de instituciones
FZ	Colega investigador	Se crea una colaboración directa con la OIT a partir de ser ayudante de un curso de RS en un Instituto de París	Docente internacional
NJR	Relación académica	Conocer las 7 tesis porque tenían una gran implicación en las estructuras campesinas de América Latina	El trabajo intelectual como vía para conocer a Rodolfo Stavenhagen
NGCh	Discipulado intelectual	Conocer "Las clases sociales en las sociedades agrarias" y el trabajo en minorías étnicas y estados nacionales	Vinculaciones a partir de contenidos de investigaciones
MAU	Acción social	Estudiante de RS en su primera experiencia como docente universitario	Vínculo enraizado en la actividad docente
JBC	Discipulado intelectual	Conocer "Las clases sociales en las sociedades agrarias" y "Las 7 tesis equivocadas sobre AL" como base para un vínculo académico.	Opciones intelectuales a partir de contenidos de investigaciones
		Tiene claridad en las teorías que domina pero no impone ninguna	Academia no dogmática
LAS	Discipulado/Relación académica	Pluralismo cultural y gran capacidad argumentativa y lógica	Teórico para defensa de las culturas indígenas y otros temas sociales de interés



## Trama de voces plurales 8. Compromisos intelectuales y pensamiento pedagógico

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 8: COMPROMISOS INTELLECTUALES Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Aporte a El Colegio de México desde un liderazgo académico no dogmático	Estilo académico abierto y no burocrático
TC	Vínculo familiar/discipulado intelectual	En los planteamientos sobre educación en los 80 ya aparecía el problema de las culturas múltiples	Educación que tome en cuenta las especificidades culturales
		Enseña con sencillez los temas difíciles que ha investigado	Tratamiento didáctico de temas complejos
		Ha abierto espacios desde el trabajo intelectual para la participación de todos los actores sociales en su diferencia	Intelectual comprometido en la diversidad cultural
		No solo realiza trabajo académico de erudición. Está en diálogo con la política pública y con el Estado.	Intelectual vinculado a los problemas sociales
		La diversidad cultural en México no es sólo indígena pues hay inmigración y otros fenómenos que alimentan el problema de la pluralidad	Diversidad cultural en México
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Realiza explicaciones con claridad y precisión. Favorece un aprendizaje constante.	Actitud didáctica permanente
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Conserva conexiones con institutos y redes de estudios para la paz	Ligado a vertientes de educación para la paz
		Da a conocer a través de publicaciones las situaciones especiales de agresión de los derechos humanos	Acción educativa social a través de sus publicaciones
BB	Discipulado intelectual	La enseñanza de los derechos humanos no se pueden reducir a una práctica escolarizada	Los derechos humanos se aprenden en la práctica
		Junto a su generación, respalda desde el medio académico a los discípulos que trabajan en escenarios sociales	Posturas éticas en derechos humanos sostenidas en el tiempo
JCM	Relación académica	En oposición a la postura liberal, asume el valor de la diferencia en sí mismo como parte de la realidad social	Comprender los derechos culturales como parte de los derechos humanos
		Expresa un compromiso social y real con las problemáticas de cada época	Entender a fondo la problemática social y tratar de resolverla
		Como internacionalista promueve el debate y los centros de investigación sobre los indígenas a nivel mundial	Promueve una nueva comprensión del problema indígena a nivel mundial
EA	Asistente personal	Es invitado para colaborar en diversos cursos, diplomados o creación de programas universitarios	Apoyo a instituciones educativas y programas de formación

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 8: COMPROMISOS INTELLECTUALES Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
EA	Asistente personal	Estimular instituciones para que las nuevas generaciones se interesaran por las ciencias sociales y las humanidades	Formación de nuevas generaciones
FZ	Colega investigador	Desarrollo de una política responsable desde el trabajo de campo y la fundamentación teórica.	Instituciones que integran política y formación. Lógica de crear conciencia
		Los temas abordados en la escritura se encarnan en la práctica institucional	Creación de instituciones y producción intelectual
		Fundación de los principales conceptos que sostienen su praxis	Conformación de élite intelectual
MEV	Colega investigadora/vínculo familiar	Su aporte educativo es en el plano social más que en el terreno didáctico o escolarizado.	Organización y conciencia de las poblaciones indígenas y campesinas
		El trabajo por los derechos culturales y los derechos políticos de los pueblos indígenas hacen parte del alcance educativo	Educación y cultura como parte de los derechos humanos
OdO	Colega investigadora	Realiza ciclos de conferencias y se interesa por conectar el sector académico con el plano social de lucha por los derechos humanos	Papel educador como concientizador que visibiliza situaciones de violaciones de derechos humanos
DIG	Colega investigador	Conducción de cursos en derechos humanos y derechos indígenas en México y Centroamérica	Formación de líderes indígenas
		En el periodo 87-91 alimenta el grupo de antropología jurídica y derechos indígenas	La investigación y creación de círculos intelectuales sobre el tema indígena
		Enseña y promueve los derechos indígenas como parte integrada a la plataforma de los derechos humanos, tanto a los mismos cuadros indígenas como al sector gubernamental y la sociedad civil	Educar para el reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos indígenas
		Más que centrarse en un plano educativo escolarizado, se interesa por la acción social de los derechos humanos	Comprende los derechos humanos desde el trabajo con los sujetos y el impulso de la acción afirmativa
		Lleva los derechos humanos a colegas de otras profesiones, en el plano nacional y extranjero	Formador de militantes
SNS	Colega investigador	Su línea de trabajo en torno a la EDH no sólo ha estado referida a la AMDH. Su constancia se asocia al plano internacional	Impulsor de derechos humanos a nivel mundial
NJR	Colega investigador	Formar a los distintos profesionales, incidir en la estructura jurídica	Asumir la formación de los diversos actores sociales en torno a los derechos humanos
		La nación multicultural y la influencia en las políticas públicas	Educación para un proyecto de nación multicultural

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 8: COMPROMISOS INTELLECTUALES Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
NGCh	Discipulado intelectual	El proceso de la EDH no sólo está orientado a la capacitación sino a la incidencia social a través de la creación de la AMDH	Introduce el tema de la cultura de los derechos humanos
		Desde las instituciones que respaldan sus proyectos e ideas cultiva el pensamiento crítico	Descolonizar para favorecer una conciencia autocrítica independiente
NH	Acción social	No maneja un nivel de intelectualidad inaccesible.	La gran teoría se hace comprensible al pueblo
		Legitimar una educación que no niegue la razón de ser de los pueblos. No un modelo educativo para la unidad nacional	Educación intercultural-bilingüe para todos
MAU	Acción social	La preocupación educativa a la que dedicó grandes esfuerzos fue en torno a los derechos de los pueblos indígenas	Derechos de los pueblos indígenas
JBC	Discipulado intelectual	Se ha concentrado en los derechos de los indígenas	Derechos de los pueblos indígenas
		Impulsar a los indígenas para que tomen su voz en los estrados internacionales	Capacitación y formación de dirigentes indígenas
MAG	Acción social	Impulsar un conocimiento de las ciencias sociales que se convierta en compromiso con necesidades puntuales	Animador de conciencias
		Los derechos humanos son asumidos desde referentes sociales, políticos, culturales y estructurales	Los derechos humanos no sólo desde el punto de vista legal
		Favorece los procesos participativos plurales donde interviene la sociedad civil	Impulsor de una forma pacífica de lucha
LDS	Colega investigador	Acción docente que se prolonga en nuevas generaciones de investigadores	Formación de investigadores sociales
		Los derechos humanos no sólo son una actividad académica vistosa sino que entrañan el impulso de una práctica	Conduce el concepto a un desarrollo con la gente misma
MOB	Colega investigador	No se trata sólo del cambio legislativo sino que se requiere el ejercicio de los derechos como acción social	La educación en derechos humanos es un eje para las transformaciones
		Compromiso personal en la defensa de los derechos	Educación en Derechos Humanos como un proceso de formación de conciencia crítica para la praxis

## Trama de voces plurales 9. Itinerancia mundial

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 9: Itinerancia mundial		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	Conocer a través de los viajes la mayor cantidad de formas de conflicto y explotación	Sus viajes dan una visión global de los conflictos
MEV	Colega/vínculo familiar	El ejercicio profesional le ha favorecido el desarrollo de innumerables viajes a lo largo del mundo	Toda la vida ha sido un migrante
SNS	Colega investigador	Ha llevado a México a los niveles internacionales para los derechos humanos	Su vocación es la proyección internacional
		Los viajes por todo el mundo manifiestan la universalidad del compromiso ético	Practica una antropología universal que expresa su compromiso
LDS	Colega investigador	En cuanto viaja, enriquece su visión universal como antropólogo. Lograr entrar en contacto con personas de diferentes latitudes.	Viajar es una constante en su trayectoria como investigador

## Trama de voces plurales 10. Ejercicio de la actividad académica

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 10: Ejercicio de la actividad académica		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Se ha mantenido ligado a la cátedra, a la dirección de seminarios y de tesis	Actividad académica permanente
		Conduce con claridad y sistematicidad las ideas que desarrolla ante un auditorio	Estructuración de pensamiento
		Mantiene actitud de escucha y no es escrupuloso ni rígido en la conducción de los trabajos de sus estudiantes.	Sencillez y apertura en la conducción de su actividad académica
		En los inicios de la sociología en El Colegio, impulsó un seminario sobre México	Impulso de espacios académicos conectados con las preocupaciones sociales
TC	Vínculo familiar/discipulado intelectual	Al regreso de la UNESCO, abre un seminario sobre minorías étnicas, que prepara la reflexión sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas	Impulso de espacios académicos conectados con situaciones de actualidad
		Asiste a Boston como profesor invitado	Profesor invitado en el extranjero
SAF	Amistad personal. Discipulado intelectual	Dirige un curso de sociología rural en el primer semestre de 1965 en la ENAH	Dirección de cursos especiales
BB	Discipulado intelectual	Continuidad en la docencia del campo propio de la antropología	Maestro de antropólogos en México por generaciones
		Mantuvo y proyectó la línea de estudiantes comprometidos con los sujetos de investigación	Apertura en contenidos teóricos y perspectivas metodológicas
		Dirige los procesos académicos con espíritu de escucha reflexiva	Magisterio centrado en la escucha
		No realiza un ejercicio catedrático de la docencia sino que promueve la participación común	Desarrolla seminarios como construcción colectiva de conocimiento
EA	Asistente personal	Invitaciones constantes para ejercer la academia en distintos lugares del mundo	Profesor internacional afamado
		Hasta el momento ejerce la conducción de seminarios	Actividad académica permanente
OdO	Colega investigadora	Invitación a prestigiosas universidades como Harvard o Stanford.	Actividad académica permanente

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 10: Ejercicio de la actividad académica		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
DIG	Colega investigador	Desde El Colegio de México lideró un proyecto para documentar el estado de los derechos indígenas en el mundo	Generación de espacios académicos conectados con situaciones emergentes
		Trabajo conjunto de investigaciones entre el Instituto Indigenista Interamericano y el Instituto Interamericano de DDHH	Aportes académicos al ámbito latinoamericano
NGCh	Discipulado intelectual	Favorecer la concesión de herramientas para entender temas inéditos de estudio como los conflictos étnicos	Impulso de espacios académicos conectados con temas emergentes
MAG	Acción social	Buscó ofrecer no sólo una visión teórica sino entender la problemática de los actores sociales mexicanos	Docencia con sentido social
LAS	Discipulado/Relación académica	Trabajo docente no impositivo, promueve la participación y la generación de nuevas ideas	Magisterio centrado en la participación y en el alto nivel de contenidos

## Trama de voces plurales 11. Rodolfo Stavenhagen, antropólogo social.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 11: Stavenhagen, antropólogo social		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
BB	discipulado intelectual	Aborda el problema indígena desde una perspectiva marxista	Un fundador y representante de la antropología crítica mexicana
JCM	Relación académica	El indio adquiere desde la Revolución un nuevo estatus político que conserva alguna forma de racismo.	Crítica a la política indigenista
		Stavenhagen logra combinar los derechos humanos con la antropología en la vertiente mexicana.	El derecho a la cultura como un derecho humano
FZ	Colega investigador	Realiza un análisis de la complejidad social mexicana desde un uso nuevo del marxismo	Adscripción al paradigma marxista
		Integra la problemática agraria y la crisis del proyecto agrario de la Revolución	Estudios agrarios como base de investigaciones
		No es un investigador doctrinario o del “deber ser” sino del análisis concreto	Sociólogo fáctico
MEV	Colega investigadora/vínculo familiar	Línea central desde su propia trayectoria	Derechos indígenas
OdO	Colega investigadora	Defensor de la diversidad, la multiculturalidad y los derechos indígenas	Rol central en el surgimiento de los derechos humanos en México
NGCh.	Discipulado intelectual	Atiende las temáticas de luchas por el territorio, reconocimiento constitucional, explotación extrema, pauperización, persecución, criminalización, etc.	Introduce el estudio de conflictos étnicos en América Latina
JBC	Discipulado intelectual	Abre espacios que favorezcan el reconocimiento de los pueblos indígenas	Derechos humanos de los pueblos indígenas
MAG	Acción social	Destaca un nuevo sistema de relaciones entre la sociedad civil, la academia y los nuevos movimientos con los indígenas.	Indígenas parte central del Estado democrático
		Conoce la dinámica social apreciando los pueblos con culturas específicas	Conocimiento amplio de la diversidad social

## Trama de voces plurales 12. Academia Mexicana de Derechos Humanos.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 12: Academia Mexicana de Derechos Humanos AMDH		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Vínculo familiar/discipulado intelectual	La AMDH en relación con el trabajo por los derechos humanos de los pueblos indígenas en América Latina	Fundación de la AMDH como establecimiento de un propósito social
		La AMDH germen de la CNDH y de asociaciones civiles con propósitos afines	Aporte a la consideración local y nacional de los derechos humanos
EA	Asistente personal	Desarrollo de cursos de derechos humanos con la colaboración del IIDH	La AMDH con apoyo inter-institucional
		Junto a Mariclaire Acosta convocan un elenco de autores al proyecto de fundación y curso interdisciplinario	Proyecto compartido con red de intelectuales y activistas
SNS	Colega investigador	Fundador e impulsor del proyecto junto a Mariclaire Acosta	Fundación de la AMDH
		Uno de los propósitos iniciales de la Academia es la formación de sectores amplios de población	AMDH como proyecto educativo
NH	Acción social	La Academia contribuye a legitimar el derecho a la diferencia	Fundación colaborativa de la AMDH como establecimiento de un propósito social
MAU	Acción social	AMDH surge de manera imprevista no estrictamente como proyecto académico sino como dedicación a las cuestiones sociales de los derechos	Comprensión de los derechos humanos como acción social
		Clima político que no resultaba favorable a una agrupación de defensa de los derechos humanos	Contexto político poco favorable para la fundación
		La Academia y el Centro Vitoria inician el tema de los derechos humanos en solidaridad con los pueblos de América Central	AMDH y los orígenes del movimiento de los derechos humanos en México
		El trabajo de la Academia va posicionando el tema de los derechos humanos en la agenda pública del país	Derechos humanos y pertinencia socio-política
		No asumir la defensa de casos sino crear una plataforma útil para el desarrollo de otras organizaciones	Abrir el espacio político
MAG	Acción social	La Academia contribuye a potenciar el papel de los actores civiles en torno a los derechos humanos	Proyecto original y plural en torno a los derechos hnos
LAS	Colega investigadora	La Academia se extiende a otras esferas sociales	Originalidad y pertinencia social del proyecto



### Trama de voces plurales 13. Organización de Naciones Unidas.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 13: Organización de Naciones Unidas		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Vínculo familiar/discipulado intelectual	Abre al ámbito político, mediante el diálogo con los Estados, la cuestión de los pueblos indígenas de México y América Latina	Llevar las organizaciones indígenas al ámbito internacional
CH	Amistad personal. Discipulado intelectual	A principios de la década de los 70, participó en un proyecto sobre progreso a nivel local, cercano a la línea de problemática rural que ya conocía.	Apoyo a proyectos de investigaciones de Naciones Unidas
EA	Asistente personal	Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas	Apoyo a proyectos educativos de Naciones Unidas
DIG	Colega investigador	Primer relator especial para los derechos de los pueblos indígenas	Apoyo al proyecto central de la ONU dedicado a pueblos indígenas
NJR	Colega investigador	Acude a los países donde es invitado para hacer visita oficial como Relator	Apertura al plano internacional
		Pone en el plano internacional los temas relacionados con poblaciones indígenas comprometiendo a los Estados	Llevar las organizaciones indígenas al ámbito internacional
NH	Acción social	Abre el camino para que los pueblos indígenas tengan una instancia en Naciones Unidas y puedan ser escuchados	Papel pionero en la lucha internacional por los derechos indígenas
MAG	Acción social	Aquí convergen sus diferentes etapas como sociólogo, gestor de los derechos humanos, promotor de la paz, educador social, etc.	La Relatoría como síntesis de la trayectoria del autor

## Trama de voces plurales 14. UNESCO.

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 14: UNESCO		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CSF	Colega investigador	Resistencia a la burocracia institucional que impide el curso de los programas sociales	Rechazo a la burocracia institucional
EA	Asistente personal	La consideración de las minorías y los grupos periféricos en el horizonte educativo del nuevo milenio.	Derechos de las minorías y educación
MEV	Vínculo familiar/colega investigadora	Existe un funcionamiento interno de la UNESCO centrado en el trámite y la jerarquía. El autor se resiste a ese estilo de gestión.	Rechazo a la burocracia institucional
SNS	Colega investigador	Al retorno de la UNESCO la inquietud por los derechos humanos se refleja en los nuevos proyectos asumidos	Acercamiento más explícito al ámbito de los derechos humanos
NJR	Colega investigador	Tensiones políticas con la UNESCO a partir de sus planteamientos sobre etnocidio y etnodesarrollo	Tensiones políticas fruto de posicionamientos culturales

## Trama de voces plurales 15. Centro de Estudios Sociológicos. COLMEX

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 15: CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS, COLMEX		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
EA	Asistente personal	Junto a Víctor Urquidi trabaja en la generación de uno de los primeros programas de doctorado en sociología en México	Creación de programa doctoral
		Acción educadora y docente del autor desde el diseño y desarrollo del plan de estudios del nuevo doctorado	Trabajo educativo a nivel de doctorado
		Promoción de la sociología entre los sectores estudiantiles jóvenes	Programa dirigido a los recién graduados en Sociología
FZ	Colega investigador	Tras la apertura del Centro por parte de El Colegio se llama a formar parte del proyecto a discípulos y colegas de otras épocas	Convocatoria a discípulos y colegas de otras épocas
		El fundamento del nuevo Centro es la investigación y la formación de doctores, sin intereses burocráticos	Centro de investigación y formación de doctores
MEV	Vínculo familiar/ colega investigadora	El autor llama al proyecto a investigadores jóvenes conocidos de otras épocas, en especial del panorama latinoamericano	Creación del Centro y del Doctorado con discípulos y colegas de otras épocas
OdO	Colega investigador	Trabajo académico de preparación y discusión a partir del contexto mexicano	Convocatoria a colegas de ese momento
		Programa sólido en fundamentación teórica, metodológica y áreas de profundización	Estructura curricular de alto nivel
		Ha aportado su liderazgo y su formación amplia y plural	Promotor del desarrollo institucional de El Colegio

## TRAMA DE VOCES PLURALES 16. FLACSO

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 16: FLACSO		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
JCM	Relación académica	Impulsa FLACSO desde sus contactos de la UNESCO y, en general, con las relaciones académicas en América Latina	Fundación e impulso de la FLACSO México
		Programa abierto a la formación de investigadores de todo el continente	Fomento de las ciencias sociales en América Latina
		El perfil de estudiantes tenía como elemento común no quedarse solo en la búsqueda académica	Combina interés en ciencias sociales y compromiso político
EA	Asistente personal	Como Presidente de FLACSO logra el apoyo del gobierno nacional para establecer la sede en México.	Fundación de la FLACSO México
FZ	Colega investigador	Logra del gobierno de Echeverría la construcción del edificio donde se instalaría la biblioteca chilena como punto de partida de la nueva sede	Fundación de la FLACSO México con patrocinio del gobierno mexicano
		Al proteger el proyecto de FLACSO mantiene su liderazgo en la formación a nivel de maestría en América Latina	Conservar proyecto de formación de investigadores
		Perfiles de estudiantes asociados a diversos países del continente y sus respectivas problemáticas	FLACSO como perspectiva de continente
SNS	Colega investigador	Impulsor de las ramas de FLACSO en América Latina	Impulsor FLACSO a nivel continental

## Trama de voces plurales 17. Dirección General de Culturas Populares

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 17: DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURAS POPULARES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
TC	Relación académica/vínculo familiar	Antecedente del trabajo en torno a los pueblos indígenas en México y en América Latina	Creación original de "Culturas Populares" relacionado con derechos humanos
EA	Asistente personal	Cadenas de capacitación centradas en las comunidades indígenas	Capacitación de promotores indígenas
		Énfasis en la promoción y desarrollo de las propias lenguas: relatos, tradiciones, escritura	Fomento de la cultura indígena
		Se favoreció la relación entre indígenas de distintos estados de la República	Encuentros indígenas
MEV	Colega investigadora/vínculo familiar	La iniciativa de Culturas Populares en el marco de creación de instituciones de la generación de antropólogos críticos de la ENAH	Generación de de "Culturas Populares" en un contexto de creación en red
SNS	Colega investigador	Desde distintas posiciones en la SEP se pone en marcha un conjunto de proyectos para hacer operativo el paso del modelo integracionista a uno de diversidad cultural	Culturas Populares como integración generacional
		Planteamiento del tema indígena a nivel nacional desde los proyectos de "culturas populares" en la SEP	Integración del proyecto en el sistema gubernamental
NH	Acción social	Promoción y desarrollo de las propias lenguas	Recuperación de la memoria tradicional de los pueblos indígenas
		El proyecto de culturas populares se aborda desde sus raíces, desde los sujetos que viven en las comunidades	Promotores culturales como sujetos de investigación de su propia cultura
		En calidad de primer director, Stavenhagen inaugura el proyecto de "culturas populares" desde las instancias de la SEP	Creación del proyecto con dimensión nacional
		Incorpora en algunas universidades el proyecto de formación de promotores culturales	Culturas populares en el ámbito universitario
LDS	Colega investigador	Llevar la investigación a la acción, a la práctica de instrumentos de participación y de transformación; y la investigación en unidades regionales de campo	Atención a sectores populares indígenas, campesinos y urbanos
		Incorporar a la agenda pública, a través de la SEP, el legado cultural de las comunidades populares	Cultivo de las manifestaciones artísticas como producción simbólica
		Capacitación de jóvenes indígenas para ser promotores de su propia cultura	Promotores culturales desde su propia realidad

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 17: DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURAS POPULARES		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
LDS	Colega investigador	La música, el teatro y la producción de conocimientos populares hicieron parte de las iniciativas de la Dirección	Promoción de diversos ámbitos culturales
		Se dieron oportunidades para que representantes de distintas etnias pudieran relacionarse entre sí y compartir sus experiencias	Encuentros interétnicos de promotores culturales
LAS	Colega investigadora	Junto a un variado equipo de investigación, se fundamenta el nuevo campo de realidades sociales que abarcan las culturas populares	Construcción del concepto antropológico de cultura popular

## Trama de voces plurales 18. Centro de Investigaciones Agrarias

TESTIGO	EJE DE CONVERGENCIA 18: CENTRO DE INVESTIGACIONES AGRARIAS		Clave categorial sobre perspectiva ética de la alteridad/ EDH
	Tipo de vínculo con el personaje principal	Orientaciones temáticas del relato testimonial	
CH	Discipulado/ Relación académica	Preocupación por estudiar las diferencias entre la sociedad rural y urbana	Comprender el problema de la desigualdad social
		Respaldo a la capacidad de organización de la población rural	Perspectiva de derechos económicos y sociales
		Época de especial surgimiento de movimientos sociales populares	Análisis de los movimientos campesinos
		El movimiento campesino en conexión con la estructura política	Papel de la organización campesina en la estructura democrática
SAF	Discipulado/ Relación académica	Proyecto establecido a partir de las condiciones del campo mexicano desde el Centro como organismo federal	Estructura agraria y desarrollo agrícola
		Desde los informes de investigación se impulsaron políticas concretas de apoyo a los campesinos	Investigación que atiende las realidades campesinas y busca aplicaciones
		Integra en un solo programa de investigación multidisciplinario, un trabajo de campo que abarca las distintas regiones del país	Proyecto de gran impacto por su visión de totalidad de la cuestión agraria
MEV	Vínculo familiar/ Colega investigador	El estudio del Centro se respaldó con visitas minuciosas a distintas regiones como Michoacán, la cuenca del Balsas, Uruapan, entre otros.	Investigación apoyada en amplios trabajos de campo
MAU	Acción social	Stavenhagen aparece en la dirección del trabajo de campo junto al equipo de economistas rurales	Análisis sobre los ejidos colectivos en México

### ANEXO 3.1. REGISTRO DE TEXTO RS-A-01

Título: El compromiso de las ciencias sociales	
Ciudad/Edición: México: Dirección General de Difusión Cultural UNAM	Año: 1976
Publicación: Montañó, Jorge (coord..) Las humanidades en el siglo XX.	Págs.: 23-44
Consultado en: IISUE	Fecha de Consulta: 03-08-09
Sinopsis: En el documento se presenta al científico social como actor histórico comprometido con el factor humano inherente a los diversos escenarios donde lleva a cabo su trabajo. Esta perspectiva supone una comprensión de las ciencias sociales que enfrente los desafíos de la realidad tal como es vivida por los individuos.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“Tenemos la responsabilidad de ayudar a promover sistemas educativos para la liberación del ser humano y no para su domesticación y subordinación a los sistemas de dominación establecidos” 35	Al comentar el papel del científico social como maestro, el autor plantea la necesidad de una educación liberadora.
“La ciencia social aplicada generalmente significa la práctica de un científico calificado en interés de un objetivo no determinado directamente por el mismo, sino por otro grupo por agencia, con consecuencias directas para el manejo de los asuntos humanos”. 35	El texto discute la constante acción recíproca entre la teoría, los hechos y la práctica. De aquí se infiere la participación directa de los científicos sociales en la aplicación de sus conocimientos.
“Podemos ver que el papel del científico social aplicado en el desarrollo nacional no puede ser neutral; no puede mantenerse leal a los principios éticos de su ciencia y al mismo tiempo negarse a tomar partido en los grandes problemas ideológicos y éticos de los procesos societarios en que está involucrado como practicante” 44.	No es posible una vinculación neutral del científico social en los asuntos que analiza y estudia.
Es posible hablar del “Etnocidio que se practica actualmente en América Latina” 44	Desde la conquista, los indígenas han sido “integrados” a partir de un sistema de opresión y explotación que tal vez los reconoce como “antecedentes históricos” pero no los considera relevantes en la situación actual.
<b>Palabras/expresiones-clave:</b> ciencia social aplicada, educación liberadora, exclusión latinoamericana.	



### ANEXO 3.2. REGISTRO DE TEXTO RS-P-02

Título: Los derechos humanos, un debate.	
Ciudad/Edición: México: Universidad Autónoma Metropolitana	Año:1985
Publicación: Stavenhagen, R. et alt. (1985) Los derechos humanos, un debate. Testimonios No. 3. Colección Laberinto.	Págs.: 13-14
Consultado en: Biblioteca Nacional	Fecha de Consulta: 03-08-09
Sinopsis: El autor presenta la misión constitutiva de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y ofrece una panorámica histórico-política de los derechos humanos.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“La Academia Mexicana de Derechos Humanos, fundada en 1984, organizó dos mesas redondas sobre el tema: El debate actual en torno a los derechos humanos, que se efectuaron en El Colegio de México y en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, los días 26 de septiembre y 19 de noviembre de 1984, respectivamente. Con estos debates, la Academia inició sus actividades públicas”. 13	Actividades constitutivas de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, que el autor refiere en calidad de Presidente de dicha Organización en 1984.
“La Academia Mexicana de Derechos Humanos fue creada para servir de foro para la discusión, el estudio, la enseñanza y la difusión de los derechos humanos, en el marco de un compromiso amplio de defensa y promoción de estos derechos en nuestro medio” 13.	Naturaleza y misión de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. En la base de su creación estaría la des-información de la opinión pública en el tema de los derechos humanos.
“El concepto moderno de los derechos humanos, o derechos del hombre, surge en la Revolución Francesa y es plasmado bajo la forma de garantías individuales en numerosas constituciones políticas del mundo contemporáneo, hasta encontrar su culminación en la Carta Universal de los Derechos Humanos” 13-14.	Referente histórico general de los derechos humanos dentro de la teoría política contemporánea. Los derechos humanos se estructuran dentro del sistema político de la democracia moderna occidental.
“No basta con tener buenas legislaciones para que sean respetados los derechos humanos (...). Es importante que la sociedad civil a través de sus organizaciones y agrupamientos, asuma la vigencia permanente de los derechos de los individuos y de los pueblos” 14	La cuestión de las efectuaciones (ejecución y cumplimiento efectivo) de los derechos humanos implica el tránsito de los mecanismos del poder político a la sociedad civil y, de ahí, a la responsabilidad de los individuos concretos.

## **REGISTRO DE TEXTO RS-P-02**

**Palabras/expresiones-clave:** promoción de los derechos humanos, compromiso de la sociedad civil.

### ANEXO 3. 3. REGISTRO DE TEXTO RS-L-03

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas	
Ciudad/Edición: México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos	Año:2000
Publicación: Stavenhagen, R. (2000) Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas.	Págs.: 115 pp.
Consultado en: Biblioteca Nacional	Fecha de Consulta: 03-08-09
Sinopsis: En este libro R. Stavenhagen desarrolla la cuestión de los derechos humanos de los pueblos indígenas como tema emergente. La posibilidad de la alteridad indígena, como parte de este dinamismo, exige una serie de dispositivos políticos en orden a su reconocimiento.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“Los pueblos indígenas siguen siendo el sector más vulnerable de la sociedad mexicana” 8.	Los pueblos indígenas, a pesar del despliegue jurídico de los últimos años y del actuar de diversos movimientos sociales, viven en la marginalidad.
“Cómo debe usarse y a quién ha de aplicarse el término ‘pueblos’; cuál deberá ser la relación entre derechos individuales y derechos colectivos; qué significado y contenido habrá que darle a la idea de ‘autonomía’; cuáles son los pros y los contras del reconocimiento del derecho consuetudinario indígena (‘usos y costumbres’) y de un pluralismo legal en nuestros países inmersos en el derecho romano y sus secuelas; qué tipo de participación política es factible para los pueblos indígenas más allá del modelo electoral liberal; qué ventajas y desventajas tiene la educación bilingüe y multicultural y cómo pueden vencerse las dificultades técnicas y prácticas de su aplicación; qué futuro tienen las lenguas indígenas en las nuevas ‘sociedades de información’ dominadas por los medios audiovisuales y electrónicos controlados por las empresas transnacionales; de qué manera afectan las crecientes y masivas corrientes migratorias en las que se ven envueltas las poblaciones indígenas el goce de sus Derechos Humanos; cómo pueden los pueblos indígenas defenderse efectivamente de la expropiación y destrucción aceleradas de su entorno ambiental, y cómo resolver las eventuales contradicciones entre necesidades locales e ‘intereses’ nacionales”. 9.	Las preocupaciones de RS en torno a la cuestión indígena.  Inscribe el tema del movimiento indígena, su plena ciudadanía formal y la necesidad de una nueva concepción de ciudadanía cultural, en el marco del <i>pluralismo efectivo</i> , propio de las sociedades latinoamericanas.  ¿Cómo estas cuestiones llegan a ser del interés de los no-indígenas?

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación A)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación A)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Ante todo, deseo expresar mi deuda intelectual con los pueblos indígenas, que con su ejemplo y sus luchas por la justicia y la democracia han sido fuente constante de inspiración”. 10</p>	<p>Admiración/inspiración parece ser el sentimiento suscitado por el ejemplo y las luchas de los pueblos indígenas.</p>
<p>“La manera en que persisten, cambian, se adaptan o desaparecen las distintas culturas tiene que ver íntimamente con procesos económicos, políticos y territoriales, por los que se afianzan grupos mayoritarios y minoritarios, dominantes y dominados, hegemónicos y subordinados” 14.</p>	<p>Los derechos culturales de los pueblos indígenas aparecen sujetos a las transformaciones sociales en las que se haya inscrito determinado grupo humano. Un grupo cultural hegemónico “trata de definir la cultura nacional en términos de su propia identidad cultural”. La idea de <i>otro diverso</i> quedaría disuelta bajo este modelo.</p>
<p>“Pero es evidente que la simple enunciación de estos principios [de igualdad y no discriminación] no es suficiente para permitir a todos los individuos tener acceso, en condiciones de igualdad, a todos los Derechos Humanos (...). Para ello ha sido importante desarrollar la noción de derechos colectivos, ya que los derechos culturales pueden gozarse plenamente sólo en común con otras personas, y la comunidad debe tener la posibilidad de preservar, proteger y desarrollar lo que tiene en común” 16.</p>	<p>El goce de derechos culturales específicos de comunidades y pueblos <i>exige procedimientos</i> que estarían más allá de las libertades e igualdades individuales.</p> <p>El planteamiento, según sugiere el mismo autor, conduce a la discusión en torno a las minorías.</p> <p>El derecho a la identidad cultural es una concesión a la diversidad de pueblos e individuos.</p> <p>La cuestión de la alteridad entraría en el problema de “la integración nacional o la asimilación”</p>
<p>“La relación entre un grupo cultural hegemónico y otros grupos culturalmente distintos (ya sea que se consideren pueblos, naciones o minorías de diferentes tipos) es una cuestión compleja que acarrea serias repercusiones para la definición y el disfrute de los derechos culturales” 19.</p>	<p>Determinado grupo cultural hegemónico preferirá la integración nacional.</p> <p>La extensión de la hegemonía cultural de un determinado grupo étnico sobre otros grupos más débiles supondría el exterminio de toda alteridad.</p>
<p>“Se puede decir, con razón, que las organizaciones indígenas, su liderazgo, objetivos, actividades e ideologías emergentes constituyen un nuevo tipo de movimiento social y político en la América Latina contemporánea, cuyo análisis e historia detallados quedan por hacerse” 20.</p>	<p>La llamada “cuestión étnica” ha cobrado un nuevo papel en la “construcción nacional” contemporánea. De ahí, la idea de los pueblos indígenas como actores emergentes.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación B)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación B)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>[El debate entre etnia y clase] tiene implicaciones para los objetivos y las estrategias de los movimientos indígenas y de otros movimientos sociales (...). Sin negar o ignorar los asuntos clasistas, [la mayoría de las organizaciones indígenas en años recientes] han enfatizado la identidad étnica y los aspectos “étnicos-nacionales” de sus luchas” 24</p>	<p>A esta predilección subyacen procesos sociales importantes como la desilusión ante las estrategias dominantes de desarrollo.</p>
<p>Ante el fallido proyecto de desarrollo económico: “En este proceso de desarrollo desigual, las poblaciones indígenas fueron en todas partes ‘víctimas’ más que ‘beneficiarios’, las poblaciones más vulnerables y frágiles atrapadas en la vorágine de cambios económicos y sociales acelerados e inestables” 25.</p>	<p>En diversos apartados del texto, el autor muestra algunas implicaciones de la fragilidad socio-política inherente a los pueblos indígenas.</p>
<p>“(…) el Estado-nación moderno que la élite mestiza había venido construyendo con tanto ahínco desde el siglo XIX tenía fallas de origen. En vez de ser un Estado incluyente, resultó ser excluyente: las culturas indias eran negadas, los indios eran víctimas de racismo y discriminación abiertos o sutiles; los pueblos indígenas estaban excluidos de bienestar económico, de la igualdad social, de los procesos de toma de decisión política, del acceso a la justicia en el sistema legal” 26.</p>	<p>La configuración política de la Modernidad (Estado-nación) contiene una serie de marginaciones de los pueblos indígenas. En el mismo contexto, continúa señalando: “Los pueblos indígenas han sido tratados frecuentemente como ciudadanos de segunda clase” 27. De ahí las alternativas por un “Estado multicultural y poliétnico”.</p>
<p>“La ideología indianista surgió como una alternativa al vacío ideológico de las principales filosofías políticas tanto liberales como marxistas” 29.</p>	<p>Debe notarse el reconocimiento de la intelectualidad indígena, que busca responder mejor a su causa étnica y social.</p>
<p>“El movimiento indígena reclama un nuevo <i>status</i> para los pueblos indígenas en el marco de una sociedad democrática” 30.</p>	<p>La preocupación por la sobrevivencia social y cultural de los pueblos indígenas en América Latina implica la protección de derechos como la autodefinición, la tierra y el territorio.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación C)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación C)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“La educación formal y privada (generalmente misionera) les impuso a los grupos indígenas la lengua del Estado, y con frecuencia prohibía incluso el uso de las lenguas indígenas en las instancias públicas (procedimientos legales, administración municipal, etc) (...). Las organizaciones indígenas ahora reclaman servicios educativos en sus propios idiomas, programas de capacitación de maestros para sus propias gentes y contenidos curriculares que tomen en cuenta las culturas indígenas”. 32.</p>	<p>La cuestión educativa indígena exige una atención particular de los Estados que comienza por la salvaguarda de las lenguas propias y un sistema educativa que tome en cuenta las culturas indígenas.</p>
<p>“Ningún Estado latinoamericano reconoce formalmente el pluralismo legal, pero siempre ha existido cierto grado de tolerancia para los ‘usos y costumbres’ locales” 33.</p>	<p>El papel de los Estados ante la cuestión indígena implica también el reconocimiento de las formas propias de organización indígena.</p>
<p>“El lenguaje de los Derechos Humanos es el nuevo marco que encuadra las viejas luchas de los pueblos indígenas por valores permanentes y universales como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el bienestar y la justicia” 34.</p>	<p>Los Derechos Humanos son un marco de referencia que se encuentra con la lucha histórica de los pueblos indígenas por su propia reivindicación como grupo humano.</p>
<p>“Buena parte de las luchas políticas y sociales a lo largo de este periodo [siglos XVIII-XX], se ha centrado en la conquista de la participación política y la ampliación de los derechos ciudadanos a niveles y sectores cada vez más significativos de la sociedad” 86.</p>	<p>La constitución política de los Derechos Humanos se inscribe en una suerte de procesos históricos que los fundamentan y les dan curso.</p>
<p>“Quienes aún no conquistan el derecho de ciudadanía, no solamente carecen de algunos derechos elementales, sino también quedan excluidos del espacio reconocido de la <i>polis</i> o de la <i>civitas</i>, según se quiera llamar” 87.</p>	<p>Los derechos civiles y políticos de los individuos requieren de un espacio político de ciudadanía, propio de la democracia moderna. Sin ese espacio político, propio del ciudadano, el individuo queda excluido del sistema social.</p>
<p>“Dos principios fundamentales forman la base del edificio de los Derechos Humanos en la actualidad: el principio de la igualdad de todos los seres humanos ante la ley, y, correlativo a éste, el de la no discriminación por motivo de género, raza, color o pertenencia étnica” 88.</p>	<p>Los derechos humanos son la opción histórica por las libertades individuales ante las bárbaras negaciones de los mismos. El reclamo público de tales derechos requiere que el individuo <i>se sepa</i> excluido de su cobertura. Por aquí estaría una primera pauta de la EDH. El principio de no discriminación contiene un potencial de alteridad.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación D)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación D)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Nadie duda de la importancia capital que en este proceso [de construir un Estado republicano] ha desempeñado el sistema educativo, particularmente la escuela primaria con su currículum oficial, la enseñanza de la lengua nacional, los programas unificados, los libros de texto homologados, el calendario cívico que menciona la celebración de las fiestas, las victorias militares, los héroes nacionales y los símbolos compartidos, ante los cuales todos los alumnos se estremecen con emoción. Pero, ¿qué tipo de nación se construye en este vasto proceso de ciudadanización?” 91.</p>	<p>La idea de ciudadanía liberal, en su acepción común, estaría vinculada con los proyectos homogenizadores de la “modernización”, pues ciertos clásicos del liberalismo sostienen que se requiere una sociedad homogénea para afianzar la democracia. Así, “el Estado republicano se propuso construir una nación y crear un cuerpo de ciudadanos desde el poder” 90.</p> <p>En suma, la cuestión de la diversidad étnica o cultural no es un asunto que sintonice <i>per se</i> con la idea liberal de Estado republicano y su proyecto de “identidad nacional”.</p>
<p>“Resulta que la mayoría de los países del mundo no son ni han sido – como Estados nacionales – étnica o culturalmente homogéneos (...). En la medida en que las políticas gubernamentales reflejan el modelo etnocrático del Estado-nación – es decir, la idea de la nación a la imagen del grupo étnico mayoritario o dominante – se lleva a cabo un proceso de “minorización” de los grupos alógenos y se abre un espacio de contestación de la nación que, en no pocos casos, conduce a situaciones conflictivas y desestabilizadoras, y algunas veces a la ingobernabilidad” 95</p>	<p>Entendiendo las expresiones de la <i>alteridad</i> asociadas a grupos culturalmente distintos y, por lo mismo, usualmente minoritarios, su gestión política exige mediaciones, recursos y conceptos pluralistas que promuevan y acepten la diversidad en sentido étnico. La alteridad no se preserva en una concepción clásica de Estado-Nación.</p>
<p>“Los indígenas no aparecen en los discursos fundadores de las nacionalidades latinoamericanas (...). En América Latina se han pretendido construir nuevas naciones sin los pueblos indios y a espaldas de ellos (97).</p> <p>“En el marco del Estado nacional [los pueblos indígenas] no han tenido prácticamente personalidad pública reconocida; por el contrario, la idea de la nación poscolonial niega, de hecho, su presencia en la <i>polis</i>, y el discurso dominante ha sido, a lo largo de casi 200 años, el de un criollismo excluyente, o, por el contrario, el mito de un mestizaje incluyente y hegemónico, del cual están excluidos los pueblos indígenas” 108.</p>	<p>Los pueblos indígenas de América Latina están caracterizados por una historia de negaciones y olvidos.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación E)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación E)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Aunque las repúblicas independientes, salvo excepciones, proclamaron ampliamente la igualdad de todas las personas ante la ley y concedieron derechos ciudadanos a todos los nacionales, incluyendo a los indígenas, quienes siempre han sido considerados y tratados como ciudadanos de segunda, su exclusión social y política coincidió con su marginación económica y su encapsulamiento cultural, ocupando los escaños más bajos en la escala socioeconómica, y los índices más altos de pobreza y extrema pobreza, como lo ha subrayado el Banco Mundial” 99.</p> <p>“Una vez más, la lucha por los Derechos Humanos se plantea como una tarea colectiva que requiere el reconocimiento, por parte del Estado y del sistema jurídico imperante, de las identidades grupales de poblaciones minoritarias y tradicionalmente marginadas y excluidas. En este concepto adquiere especial relevancia el concepto de los derechos étnicos y los derechos indígenas” 114.</p>	<p>El reconocimiento de ciudadanía “formales” no supone necesariamente la puesta en marcha de sus implicaciones en la vida real. En la construcción del Estado democrático pluriétnico y multicultural se requiere más que una disposición del orden jurídico. Una intensa actividad legislativa no ha significado un cambio profundo en la situación de los pueblos indígenas y en sus niveles de desarrollo y bienestar. Es preciso insistir en que, la instrumentación jurídica de los Derechos Humanos, recopilada en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, si bien es un recurso político fundamental, no es un mecanismo suficiente para la protección de los mismos.</p> <p>Por su parte, una visión de los Derechos Humanos desde el nacionalismo cívico es restrictiva pues corre el riesgo de quedarse en el individualismo político atomizado amparado en un extremo liberalismo.</p>
<p>“A los pueblos indígenas de América Latina se les han prometido libertades civiles y políticas, derechos sociales y económicos, igualdad jurídica y políticas desarrollistas diversas, pero en gran medida se trata de promesas incumplidas y pospuestas” 109.</p>	<p>Sin embargo, como señala el mismo autor, los movimientos indígenas contemporáneos han presionado el cambio de esta situación llevando a modificaciones constitucionales y legislativas en diversos países de América Latina.</p>
<p>El reconocimiento de los derechos individuales a la cultura requiere de espacios públicos reconocidos. De ahí que los derechos culturales se entiendan también como derechos colectivos. Cfr. 110.</p>	<p>La emergencia de las minorías exige revisar el modelo de democracia republicana liberal formal en lo referido a las relaciones entre el Estado nacional y los grupos minoritarios. El desafío político implica superar la pretensión asimilacionista para enfrentar la realidad pluricultural de los países.</p>
<p>“La lucha por los Derechos Humanos se plantea como una tarea colectiva que requiere el reconocimiento, por parte del Estado y del sistema jurídico imperante, de las identidades grupales de poblaciones minoritarias y tradicionalmente marginadas y excluidas” 114.</p>	<p>Puede haber lugar a una inferencia importante de la plataforma política y jurídica, la cual es el desarrollo de una conciencia individual ciudadana con su correspondiente praxis ética. En efecto, la ciudadanía multicultural, por la que aboga el autor, “sólo puede construirse en la práctica democrática, en el diálogo, en la tolerancia y en el respeto mutuo” 115.</p>



## REGISTRO DE TEXTO RS-L-03 (continuación F)

Título: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (continuación F)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“La ciudadanía multicultural en América Latina, en cuanto a pueblos indígenas se refiere, incluye el reconocimiento de éstos con personalidad jurídica y con derecho a la libre determinación; de las comunidades indígenas como entes de derecho público y con derechos autonómicos; de las lenguas indígenas como lenguas nacionales; la delimitación de territorios propios y protegidos; el derecho al manejo de sus recursos y sus proyectos de desarrollo; el respeto a sus normas internas de gobierno local y sus usos y costumbres o derecho consuetudinario; la libertad religiosa y cultural en la comunidad y la participación y representación política a nivel regional y nacional. Dicha ciudadanía deberá tener dos puntos de referencia esenciales: la unidad del Estado democrático y el respeto a los Derechos Humanos individuales al interior de las unidades autonómicas que se establezcan” 115.</p>	<p>Aquí se resumen las demandas de los pueblos indígenas por las que el autor se inclina, de cara a la construcción de una ciudadanía multicultural en América Latina.</p>
<p><b>Palabras/expresiones clave:</b> pueblos indígenas, lucha por los derechos humanos, vulnerabilidad social, reconocimiento jurídico y social.</p>	

### ANEXO 3.4. REGISTRO DE TEXTO RS-A-04

Título: <i>Siete tesis equivocadas sobre América Latina.</i>	
Ciudad/Edición: Barcelona, Grijalbo.	Año:1965
Publicación: Separata del libro “Sudamérica por dentro”, Gunther, John. (También periódico mexicano “El Día”: 25-26-VII-1965).	Págs.: 737-750
Consultado en: Secretaría R. Stavenhagen. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.	Fecha de Consulta: 26-08-09
Sinopsis: El autor realiza una crítica aguda al modelo económico capitalista-mercantilista emergente en los años sesenta, el cual se propuso como criterio de progreso y desarrollo para todos los pueblos de América Latina. Stavenhagen analiza cada una de las falacias en torno a los obstáculos reales al crecimiento socio-económico y al desarrollo político de la democracia en el Continente.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Las poblaciones indígenas fueron desplazadas por el colonizador a las zonas inhóspitas en donde se vieron reducidas a condiciones de vida extremadamente miserables (...). Vemos, pues, que en términos históricos el desarrollo y el subdesarrollo están ligados en América Latina, y que con frecuencia el desarrollo de una zona implicaba el subdesarrollo de otra” 739-740.</p>	<p>El autor cuestiona la premisa que sostiene que los países latinoamericanos son sociedades duales. Para él, el sistema de macro-dominación de las potencias se reproduce en el plano local a modo de “colonialismo interno”. Los indígenas son, de modo particular, un grupo vulnerable a estas acciones de dominación.</p>
<p>“Lo importante no es la <i>existencia</i> de dos “sociedades”, es decir, de dos polos que contrastan entre sí en términos de diversos índices socioeconómicos, sino las <i>relaciones</i> que existen entre estos dos “mundos” 740.</p>	
<p>“La tesis correcta sería: el progreso de las áreas modernas urbanas e industriales de América Latina se hace a consta de las zonas atrasadas, arcaicas y tradicionales” 741.</p>	<p>Las “zonas atrasadas” viven el olvido y la ausencia real de mecanismos de progreso y desarrollo. El aprovechamiento de los sectores rurales afianza la pobreza y la marginación.</p>
<p>“No existe ninguna razón paraestructural para que la burguesía nacional y la oligarquía latifundista no se entiendan: por el contrario se complementan muy bien (...). La desaparición de la aristocracia latifundista en América Latina ha sido obra exclusivamente de los movimientos populares, nunca de la burguesía. La burguesía encuentra en la oligarquía terrateniente más bien un aliado para mantener el colonialismo interno” 743-744.</p>	<p>El autor cuestiona la idea generalizada de que la burguesía nacional tiene interés en romper el poder y el dominio de la oligarquía terrateniente. Ciertas alianzas hechas desde el poder permiten consolidar la dominación de los más débiles. Los movimientos populares constituyen una alternativa de protección de los menos favorecidos, de un modo frágil de ser otro.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-04 (continuación A)

Título: *Siete tesis equivocadas sobre América Latina.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Las llamadas clases medias están estrechamente vinculadas a la estructura económica y política vigente y carecen de una dinámica propia que pudiera transformarlas en promotoras del desarrollo económico independiente (...). La tesis de la clase media tiende a oscurecer el hecho de que en América Latina abundan las tensiones, las oposiciones y los conflictos entre las clases y las etnias; de que el desarrollo social y económico de nuestros países depende, en última instancia, de la adecuada solución de estos conflictos” 746-747.</p>	<p>La promoción de un papel protagónico de la llamada “clase media” dentro del desarrollo de América Latina, esconde el hecho de estratos bajos mayoritarios en permanentes tensiones que deben ser consideradas como primer factor de desarrollo.</p>
<p>“El llamado ‘mestizaje cultural’ representa, de hecho, la desaparición de las culturas indígenas; hacer de este mestizaje la condición necesaria para la integración nacional es condenar a los indios de América, que aún suman varias decenas de millones, a una lenta agonía cultural” 748.</p>	<p>La preservación de las culturas indígenas no puede ser confundida por intereses asimilacionistas de una clase dominante local, sean procedentes de ‘mestizos’ o de cualquier otra denominación.</p>
<p>“Las experiencias históricas recientes no aportan un solo ejemplo de que la alianza obrero-campesina, hubiera realmente tenido lugar” 748.</p>	<p>Contra la falacia de la izquierda ortodoxa, que sugiere la alianza obrero-campesina como condición de progreso de los pueblos, el autor asocia el vínculo de los primeros con la clase urbana y aún con las estrategias de colonialismo. De ahí que, el ‘campesinado colonizado’ siga siendo el sector vulnerable convocado, por lo mismo, a preservar su propia singularidad.</p>
<p>“La única salida a largo plazo parece ser la movilización social y política del campesinado ‘colonizado’, que tendrá que hacer su propia lucha” 750.</p>	
<p>“Tal vez el mayor obstáculo al desarrollo económico y social de América Latina (no al crecimiento localizado) sea la existencia de colonialismo interno, una relación orgánica, estructural entre un polo de crecimiento o metrópoli en desarrollo y su colonia interna atrasada, subdesarrollada y en creciente subdesarrollo” 750.</p>	<p>Las diferencias estructurales que soportan las políticas de dominación, acrecientan las brechas sociales e impiden alternativas reales de progreso y desarrollo para todos.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** colonialismo interno, dominación del sector rural, explotación indígena.

### ANEXO 3.5. REGISTRO DE TEXTO RS-A-05

Título: <i>La educación encierra un tesoro, el informe a la UNESCO.</i>	
Ciudad/Edición: Panamá, Universidad de Panamá	Año: 1996
Publicación: Cátedra UNESCO Cultura de Paz en Panamá. Cuadernos de Paz No. 7.	Págs.: 31-48
Localizado en: Secretaría R. Stavenhagen. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.	Fecha de Consulta: 27-08-09
Sinopsis: El autor presenta los rasgos característicos del informe a la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, de la que él formó parte. Este artículo se presentó como conferencia a instancias de la Cátedra UNESCO “Cultura de Paz en Panamá”, el 11 de septiembre de 1996 en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. En él Stavenhagen insiste en la revisión de las directrices que orientan la educación ante las grandes transformaciones históricas del nuevo milenio.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
“Si queremos saber qué clase de educación necesitamos para el siglo XXI, es necesario hacer un poco de prospectiva social (...). ¿Hasta qué punto los sistemas educativos contemporáneos preparan a los niños y jóvenes para este nuevo mundo? 31-32.	El autor plantea las relaciones entre educación y el tiempo histórico particular. La cuestión crucial es cómo la educación lleva a la gente a responder a las necesidades de su tiempo.
“¿De qué le sirve a un niño o un joven graduarse con conocimientos científicos que parecen surgidos de los libros de historia y no de los manuales de la ciencia contemporánea?” 36.	
“¿Cómo afectan nuestros comportamientos, nuestras relaciones interpersonales, nuestra visión del “Otro”? 33	Es necesario apostar a un cambio de cosmovisión fruto de las transformaciones históricas, por una mirada multifacética del mundo.
“En esta brutal competencia internacional por los mercados y los beneficios, no sólo hay millones de seres humanos que quedan tirados a un lado del camino, viendo pasar el tren de la prosperidad, sino también muchas y variadas formas de vida (desde los pueblos indígenas y tribales con sus culturas ancestrales, las sociedades campesinas autosuficientes, el artesano tradicional, las pequeñas empresas familiares, que en total suman miles de millones de seres humanos sobre todo en África, Asia y América Latina) se ven súbitamente destinadas a desaparecer con pocas perspectivas alternativas para su futuro” 34.	Los sectores de la vida social que no pueden competir con los paradigmas dominantes se consumen en una fragilidad estructural que puede llevarlos a la extinción.

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-05 (continuación A)

Título: *La educación encierra un tesoro, el informe a la UNESCO.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad / Educación en Derechos Humanos
<p>“¿Están los sistemas educativos aportando los criterios y desarrollando los conocimientos adecuados para que los jóvenes de hoy puedan el día de mañana enfrentar de manera efectiva el mundo complejo, contradictorio, problemático que nuestra generación les está heredando?” 35.</p>	<p>Desde el contexto global del artículo, el autor propugna un interés no sólo por la cualificación ‘técnica’ del sujeto sino por los elementos sociales que también están vinculados de modo particular a la educación en derechos humanos, a saber, la conciencia social, la solidaridad universal, el respeto al mundo de la naturaleza y la esperanza para las generaciones futuras.</p>
<p>“Más allá del desarrollo económico, la educación debe servir para promover el desarrollo humano, para mejorar y enriquecer la vida de todos los seres humanos” 43.</p>	
<p>“En los países industrializados se habla de la ‘exclusión’ como un fenómeno social, económico y cultural de importantes proporciones, y una de las grandes tareas de la educación en el futuro inmediato es contribuir a disminuir esta marginación de numerosos grupos (minorías, inmigrantes, marginados sociales, etc.) 39.</p>	<p>La creciente diversidad étnica y cultural en las sociedades hace explícito el sentido de alteridad desde el otro como diferente, como minoría y, por ende, como políticamente vulnerable.</p>
<p>“Existen actualmente millones de huérfanos de guerras diversas, víctimas de la violencia, niños guerrilleros, familias separadas y desintegradas; los desplazados internos, los refugiados internacionales que sobreviven en condiciones sumamente precarias y peligrosas. ¿Qué futuro hay para esta infancia y juventud? ¿Portarán las semillas de la violencia durante toda su vida? Las pasarán a sus descendientes? ¡Qué desafío tan grande para la educación! 40-41</p>	<p>Aquí se refleja, de manera especial, la perspectiva ética de la educación que implica asumir las grandes preocupaciones sociales y morales del mundo actual. La educación en derechos humanos aparece conectada con este principio de restauración ética y de compromiso social.</p>
<p>“La Comisión considera que tal vez la principal tarea de la educación para enfrentar el reto de las tensiones y conflictos que se manifiestan en el mundo de este fin de siglo, es profundizar el ideal democrático y consolidar el respeto al pluralismo cultural, religioso e ideológico el que, más que un ilusorio universalismo homogeneizador, podrá garantizar el entendimiento mutuo y la convivencia entre los pueblos. De allí que la educación debe promover la tolerancia y el respeto de otros pueblos y valores, debe ampliar el conocimiento de las diversas culturas y religiones en su devenir histórico, combatir los prejuicios y la xenofobia, y preparar a los jóvenes para la vida en común y en la diversidad”. 42.</p>	<p>Al explicar el principio de “aprender a vivir juntos”, se esboza una clara conexión con la perspectiva ético-política de la alteridad. La diversidad exige una manera inclusiva de entender y organizar la dinámica social. Las diferencias entre personas y grupos humanos no han de ser motivo de segregación. Por eso, dentro de los diseños escolares, no pueden ser sostenidos esquemas autoritarios y centralizadores, ni modelos únicos de valores sociales y culturales.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** educación para el siglo XXI, transformaciones históricas, diversidad humana

### ANEXO 3.6. REGISTRO DE TEXTO RS-L-06

Título: <i>Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.</i>	
Ciudad/Edición: México: El Colegio de México	Año: 1988
Publicación: Instituto Interamericano de Derechos Humanos & El Colegio de México.	Págs.: 353
Localizado en: Biblioteca Nacional de México	Fecha de Consulta: 03-09-09
Sinopsis: Trabajo en el que intervienen varias instituciones e investigadores. Surge como respuesta a la preocupación por los derechos humanos de los pueblos indígenas en América Latina, a la cual subyace una inquietud mayor: la cuestión de la sobrevivencia de más de cuatrocientos grupos étnicos indígenas del Continente.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“La violación de los derechos humanos de los grupos indígenas no se manifiesta solamente por las carencias de orden material y los procesos de despojo y explotación de los que son víctimas, que han sido extensamente documentados en los últimos años, sino también porque se les ha negado sistemáticamente la posibilidad de poder conservar y desarrollar sus propias culturas (incluyendo lenguas, costumbres, modos de convivencia y formas de organización social)” 9.</p> <p>“La tesis principal de este trabajo es que la violación de los derechos humanos de las poblaciones indígenas de América Latina no es un fenómeno aislado ni fortuito, sino que responde a condiciones estructurales propias de la historia económica y política de la región “ 10.</p>	<p>A los problemas de tipo ‘funcional’ subyacen problemáticas estructurales que se inscriben en un complejo proceso histórico que incluye siglos de explotación de los pueblos indígenas.</p>
<p>“La explotación de clase y la discriminación étnica, han llegado a configurar un cuadro en el cual se presentan en ocasiones violaciones masivas de los derechos humanos de los pueblos indígenas” 10.</p>	
<p>“El punto de partida del sistema de relaciones entre la población indígena y la no indígena fue el momento del primer contacto entre los europeos y los entonces llamados ‘naturales’, determinado no solamente por el fortuito ‘encuentro de dos mundos’, sino por la percepción que aquellos tuvieron de éstos. El meollo de la cuestión estaba en la forma en que los europeos ‘vieron’ y ‘conocieron’ a los indígenas, es decir, la forma en que los fueron integrando cognoscitivamente en su universo semiótico e ideológico. En otras palabras, se trata de determinar el encuentro y la relación con ‘el Otro’. p. 13</p>	<p>El autor deja ver su preocupación ante la vulnerabilidad inherente a los pueblos indígenas que alimenta discriminación y desprecio desde sentimientos de superioridad cultural.</p> <p>La alteridad, la cuestión del otro, se funda en una cierta manera de <i>ver</i> su especificidad. Cuando se establece una visión de dominio sobre el otro y, por ende, no se acepta lo específico de su <i>ser no-yo</i>, se anula el derecho constitutivo a la diferencia.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-06 (continuación A)

Título: *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Existe una importante marginación de los indígenas en materia educativa (...). Las políticas educativas de los gobiernos tienden a reproducir los valores y el uso de la cultura y el idioma oficial (...). La lengua y la cultura indígena tienden a ser absorbidas por el elenco ideológico dominante” p. 93.</p>	<p>El sistema escolar, tal como es alimentado por la política nacional, no parece estar puesto al servicio de las diferencias étnicas y culturales. Esta situación indica la dificultad de reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de un Estado. Las políticas de asimilación combaten el valor de la diferencia (diferencias culturales).</p>
<p>“El principio de base que inspira a nuestras legislaciones es el criterio ‘civilizatorio’, es decir, la posibilidad de incorporar al indígena a la ‘civilización’ y cultura predominante (...). El efecto destructivo para las etnias y la falta de respeto del pluralismo cultural y la autodeterminación de las comunidades constituye un factor distintivo de nuestras legislaciones” p. 96.</p>	
<p>“Tal vez las violaciones más notorias y que con alguna frecuencia logran ser mencionadas en los periódicos y otros medios de comunicación masiva, sean las de los derechos civiles y políticos, concretamente el derecho a la vida y a la libertad. Pero sin duda son más persistentes, aunque se les dé menos publicidad, las violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales, particularmente en lo que se refiere a la posesión y usufructo de la tierra y de otros recurso naturales” 207.</p>	<p>Los indígenas son víctimas de múltiples formas de discriminación severa y recurrentes agravios a los derechos humanos.</p>
<p>“Aunque existen muchas definiciones de ‘población indígena o india’, generalmente se trata de aquellos grupos humanos que pueden considerarse como descendientes de los pobladores originales de América, antes de la invasión europea, que en la actualidad manifiestan características culturales que los distinguen del resto de la sociedad nacional, y que por lo general ocupan una posición de inferioridad y de marginación económica y social frente al resto de la población” 341.</p>	<p>En las características culturales distintivas de grupos minoritarios frente al resto de la sociedad nacional, se contiene una noción de alteridad. De este modo, es preciso contar con las distinciones de un grupo humano frente a los patrones ‘normales’ de las mayorías. La vida de un pueblo se desarrolla en esa especificidad; por ello no puede ser negada, so pena de condenarlo a la extinción. En otras palabras, la especificidad, que constituye la diferencia, es el modo de vivir, de ahí que su eliminación implique también impedir la existencia.</p>
<p>“Uno de los elementos fundamentales de la identidad india en América es su territorialidad. Es decir, pertenecer a un grupo indígena significa tener la conciencia de poseer un territorio y mantener vivo un vínculo especial con la tierra (...). La pobreza (a veces la miseria), la desnutrición ( a veces el hambre), la insalubridad, la falta de servicios sanitarios y médico-asistenciales, educativos y culturales son características seculares de los pueblos indios de América” 341-342</p>	<p>El autor expone los escenarios principales de violaciones de los derechos humanos de los indígenas.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-06 (continuación B)

Título: *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“La ideología dominante del siglo XX no difiere de la filosofía nacional decimonónica más que en matices. En numerosos países se sigue pensando que el Estado nacional debe ser culturalmente homogéneo y las políticas de ‘mejoramiento’ y desarrollo de las poblaciones indias responden a una estrategia de ‘integración’ y de ‘asimilación’, en otras palabras, de ‘desindigenización” p. 342.</p>	<p>La violación de las condiciones de <i>ser-otro</i> de las poblaciones indias, comienza en la negación de su especificidad a través de estrategias de ‘integración’ y ‘asimilación’. Una cosmovisión dominante conduce a desarraigar la riqueza de la alteridad.</p>
<p>“La visión oficial del futuro de las sociedades latinoamericanas es de naciones sin indios. Desde luego, los museos serán mudos testimonios de la grandeza india del pasado, y se conservarán o se recrearán para gozo de turistas las artesanías y el folklore, pero ‘lo indio’ y particularmente los grupos indígenas concretos, con sus culturas, sus idiomas, sus expresiones artísticas, su cosmovisión, en fin, con su identidad y personalidad propias, tendrán –así se supone – necesariamente que desaparecer, víctimas del progreso, de la modernización, del desarrollo económico y de la integración nacional” p. 343</p>	<p>Lo concreto del otro es insustituible. La alteridad se configura desde la riqueza concreta de la diversidad. La negación de la diferencia conlleva la anulación de la existencia.</p>
<p>“Por tratarse generalmente de los sectores más débiles de la sociedad, los indígenas frecuentemente son las víctimas de las violaciones más flagrantes de sus derechos humanos individuales” 343.</p>	<p>El autor parece sugerir por qué opta por la cuestión indígena en medio de un elenco ampliado de violaciones a los derechos humanos: es uno de los sectores más débiles de la sociedad. Es menester descubrir la alteridad en la debilidad en relación con la protección de los derechos humanos.</p>
<p>“La mayoría de las constituciones vigentes en América Latina no reconocen siquiera la existencia de las poblaciones indígenas como tales en el territorio nacional (...). La ausencia de los indígenas de los textos constitucionales latinoamericanos refleja simplemente la filosofía política dominante, a la que se ha hecho referencia anteriormente, y niega el pluralismo étnico y cultural de las poblaciones nacionales, cuando menos como realidad político-jurídica” 343-344.</p>	<p>El silencio jurídico es correlato del olvido social. Desde otra consideración, el instrumento jurídico resulta insuficiente para la causa de conservar y cultivar la especificidad del otro.</p>
<p>“La política educativa y cultural de los gobiernos latinoamericanos, así como la legislación respectiva, ha sido eminentemente ‘integracionista’. Al no tomar en consideración las características culturales propias de las etnias indias ni sus anhelos y aspiraciones, la educación indígena, junto con la castellanización obligatoria, ha impuesto modelos ‘occidentales’ que han sido calificados de etnocidas porque fomentan la aculturación unilateral y por ende la desintegración de los grupos indígenas” 346.</p>	<p>Una educación que fomenta el paradigma homogeneizador del “mundo único”, no favorece la preservación de la diversidad pluricultural. Ante las tendencias de uniformidad nacional, los derechos culturales aparecen como derechos humanos básicos.</p>



## REGISTRO DE TEXTO RS-L-06 (continuación C)

*Título: Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Las violaciones de los derechos humanos de los indios tienen que ver directamente, en la mayoría de los casos, con su carácter étnico. El indio es más vulnerable y está más expuesto a que sean violados sus derechos, precisamente porque es indígena” 350.</p>	<p>La eliminación de la especificidad del otro (alteridad negativa) genera acciones de violencia y despojo. Es decir, la discriminación prepara la violencia hacia el otro.</p>
<p>“No basta con proclamar y proteger los derechos individuales de tipo universal. La problemática social, económica y cultural de los pueblos indígenas es de tal manera específica que se puede hablar sin lugar a dudas de los ‘derechos colectivos’ de estos pueblos. El negar estos derechos ha conducido en múltiples ocasiones, a la violación masiva de los derechos individuales básicos” 352.</p>	<p>La protección de los derechos indígenas desde el punto de vista jurídico-político tiene niveles de análisis en planos diferenciados que impiden oponer lo individual a lo colectivo. Además, por la complejidad del asunto, el plano jurídico no es el único que debe ser considerado.</p>
<p>“Es preciso señalar el bajo nivel de participación política que han tenido tradicionalmente los grupos indígenas en el continente, y que es resultado de las condiciones sociohistóricas ya señaladas. Se ha dicho que si los pueblos indígenas tuvieran auténtica representación política, sería más fácil el desarrollo de mecanismos para la efectiva protección de sus derechos humanos” 353.</p>	<p>Lograr una “auténtica representación política” supone asumir concretamente las tareas de la efectucción de los derechos humanos. Éstos no son solo el contenido de una formulación jurídica.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** discriminación contra el indio, diferencias culturales, violación derechos humanos de los indígenas, vulnerabilidad del indio

### ANEXO 3.7. REGISTRO DE TEXTO RS-L-07

Título: <i>La cuestión étnica.</i>	
Ciudad/Edición: México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos	Año: 2001
Publicación: El Colegio de México (versión castellana). La versión original se publicó en inglés por la Universidad de las Naciones Unidas en 1990.	Págs: 261 pp.
Consultado en: Biblioteca Nacional de México	Fecha de Consulta: 17-08-09
Sinopsis: El texto recoge los resultados de un proyecto de investigación comparativa realizada bajo el patrocinio de El Colegio de México y de la Universidad de las Naciones Unidas, entre 1985 y 1989, sobre la problemática de las minorías étnicas, su desarrollo social y humano, y la relación con los estados nacionales.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Cada vez se acepta más que muchos de los problemas y ‘fracasos’ de las políticas de desarrollo de las últimas décadas no pueden atribuirse simplemente a problemas técnicos, financieros o económicos, sino también a las complejidades culturales y étnicas que forman parte del proceso de ‘construcción nacional’ que numerosos países emprendieron, sobre todo en el llamado Tercer Mundo, desde mediados del siglo” 9.</p>	<p>El punto de partida para tratar los problemas relacionados con la cuestión étnica, es el reconocimiento de la pluralidad cultural al interior de los estados y, por lo mismo, la existencia de pueblos minoritarios, no reconocidos o dominados por el poder político de los países. De ahí el incremento de movimientos sociales basados en ‘demandas de tipo identitario’.</p>
<p>”En América Latina las poblaciones indígenas, discriminadas durante siglos, han sido objeto de políticas estatales ‘asimilacionistas’. Recientemente, los movimientos étnicos indios de esta zona plantearon nuevas demandas culturales, y en muchos países de la región se han comenzado a revisar las políticas indigenistas” 12.</p>	<p>La tradición colonialista frente a los pueblos indígenas también aparece en las preocupaciones del autor dentro de la cuestión étnica. Los movimientos étnicos indios han presionado una nueva participación de los estados frente a sus demandas.</p>
<p>“Las migraciones masivas internacionales, transoceánicas e intercontinentales, contribuyen a modificar los perfiles étnicos y culturales de muchos países y han influido en los cambios de valores y estilos de vida de numerosos pueblos. Ya no se trata de fenómenos aislados: la migración internacional de la mano de obra y los millones de refugiados de muchas partes del mundo tienen implicaciones étnicas importantes respecto de las estructuras sociales, la educación, los valores culturales, las actitudes, las relaciones interpersonales, la actividad política y los derechos humanos” 12.</p>	<p>Se trata de las condiciones estructurantes que influyen en la complejización de la cuestión étnica. Las sociedades plurales contemporáneas y de ahí, el carácter de ser-otro-diferente, viene alimentado por los nuevos fenómenos socio-históricos de los últimos tiempos y por la imposibilidad de metanarrativas capaces de ofrecer patrones de reconocimiento e identificación para cada uno de los sujetos que hacen parte de determinado colectivo social.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-07 (continuación A)

Título: <i>La cuestión étnica</i> (continuación A)	
Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“En ciertos países industrializados se han presentado reacciones chovinistas y puede hablarse de un nuevo tipo de racismo contra los trabajadores extranjeros y los refugiados procedentes de otros continentes y culturas” 13.</p>	<p>El tradicional rechazo a las diferencias específicas de los individuos o de las minorías que conforman, abarca ahora a las nuevas pluralidades.</p>
<p>“El sistema internacional se preocupó por las minorías nacionales de Europa central durante el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales. Sin embargo, en la actualidad el sistema de las Naciones Unidas se preocupa relativamente poco por las minorías en cuanto tales. El énfasis se ha puesto, más bien, en los derechos humanos universales y en las libertades fundamentales. Aún así, el problema específico de la protección de las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas sigue aflorando en el sistema de Naciones Unidas”13.</p>	<p>Las preocupaciones sociales y políticas en torno a las minorías no se resuelven <i>ipso facto</i> por la definición de mecanismos del derecho internacional, proclives a la protección del individuo.</p>
<p>La construcción de una cultura nacional atendió tres razones fundamentales: legitimar el poder político de los líderes que hablaban en nombre de la ‘nación’ o el ‘pueblo’; fortalecer la frágil nación ante los imperios de turno; y, crear un ‘aparato’ de estado y una ‘economía nacional’. cfr. 81-82.</p>	<p>En Latinoamérica, la construcción de una cultura nacional ha seguido un proceso azaroso que recoge las tensiones entre ‘lo ajeno’ de distintas naciones extranjeras y la búsqueda de ‘lo propio’. La identidad de un grupo humano no es una cuestión foránea.</p>
<p>“El modelo de nación moderna que surgió a la par de la expansión de la economía capitalista era el de las democracias liberales occidentales, y tenía por modelo a Francia, Inglaterra y Estados Unidos” 84.</p>	
<p>Se da una “contradicción entre el concepto de cultura nacional, tal como la concebían las élites intelectuales y políticas, y la cruda realidad de las estructuras sociales, divididas, desintegradas y muy polarizadas, o incluso, en ciertos países, una estructura poblacional muy diferente étnica y culturalmente. A veces, el ‘proyecto histórico nacional’ parecía cuajar en una sola voluntad ‘nacional’ o ‘popular’, tan querida de los nacionalistas románticos del siglo XIX” 82-83.</p>	<p>El ‘proyecto histórico nacional’ no es capaz de contener las múltiples formas de expresión cultural que pueden existir en una sociedad. No es posible, entonces, una ‘auto-identificación’ omniabarcante de una Nación, a costa de las minorías internas.</p>
<p>“Una grieta más profunda y persistente de tipo clasista dividía a los pequeños grupos gobernantes, dueños de la tierra y de las minas, de los campesinos indios subordinados. De hecho, en la mayoría de los países los indios constituían la mayoría de la población y ocupaban los estratos más bajos en la escala social y económica. Por eso los países latinoamericanos han sido descritos como ‘sociedades duales’” 83.</p>	<p>La idea de ‘sociedades duales’ conlleva la polarización de estructuras sociales y económicas, con su consecuente brecha de clases y de culturas. Dadas las exclusiones inferidas en la bina clase dominante-clase dominada, las “sociedades duales” son un antecedente histórico de la cuestión de la alteridad.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-07 (continuación B)

Título: *La cuestión étnica* (continuación B)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Después de la independencia, la esclavitud y la servidumbre fueron abolidas y se proclamó la igualdad legal de todos los ciudadanos. Pero en realidad persistieron la subordinación y explotación de los indios, sobre todo gracias al sistema de tenencia de la tierra (...). Las poblaciones indígenas eran vistas como un obstáculo para la integración nacional y, por ende, como una amenaza para el sitio que las élites nacionales consideraban como el propio entre las naciones civilizadas del mundo (...). La ideología dominante (basada en el liberalismo y el positivismo) consideraba que el elemento indígena no tenía cabida en las nuevas culturas nacionales que entonces emergían” 84-85.</p>	<p>A través de apartados como el referido, el autor hace un rastreo histórico de la negación de la ‘otredad’ del indio, que tiene lugar desde el proyecto de instauración republicana entre siglos XIX-XX. Los pueblos indígenas son asumidos como obstáculo para el progreso de las naciones. Esta perspectiva de dominación alentó al exterminio de pueblos indígenas enteros como ocurrió en Uruguay, Argentina, el sur de Chile, Brasil y otros lugares (cfr. 85). La exclusión y exterminio de los pueblos indios subordinados elimina con ellos otro modo de ser al interior de las sociedades: sus lenguas, costumbres y tradiciones, su visión del mundo, su producción artística, etc.</p>
<p>“Había mucho racismo en todo esto. De acuerdo con la ideología racista en boga durante la última parte del siglo XIX y la primera mitad del XX – que abrazaron con fervor muchos miembros de la élite cultural latinoamericana – los pueblos indígenas debían ser tomados como racialmente inferiores a los blancos de origen europeo y, por lo tanto, como incapaces de ascender a los estadios superiores de la vida civilizada (...). La ideología racista no ha desaparecido, desde luego, de la cultura de las elites latinoamericanas, pero por obvias razones ha caído últimamente en descrédito” 85.</p>	<p>Las teorías políticas modernistas, con sus ideales de unificación, llevan implícita la segregación de personas y pueblos considerados ‘inferiores’ por las ideologías dominantes. La alteridad se enfrenta a las exclusiones por motivos étnicos y raciales.</p>
<p>“La solución al problema racial (o, mejor dicho, racista) de la diversidad étnica y cultural (considerada desde el punto de vista de las élites) ha caído en desgracia, y en esa misma medida el énfasis se ha trasladado a las cuestiones culturales (...). La existencia de una diversidad de culturas indias – distintas de la cultura dominante, occidental, urbana, de aquellos que tienen el poder político y económico – ha sido concebida como un obstáculo para los esfuerzos hacia el desarrollo y la unidad nacional. De este modo, la ‘solución’ que han hallado los gobiernos y los científicos sociales del siglo XX ha sido la de alentar algo que ha sido llamado de varias formas, a saber, aculturación, asimilación, incorporación o integración” 87.</p>	<p>Aquí se contiene el problema recurrente que obsesiona al autor: El imperio del paradigma del ‘pensamiento único’ conduce a la pérdida de la diversidad étnica y cultural (particularmente de los pueblos indígenas) por el predominio de los propósitos de la estandarización.</p>
<p>“En Latinoamérica, en los tiempos modernos, el concepto de cultura nacional se ha pregonado sobre la idea de que las culturas indias no existen y de que, en caso de existir, tienen poco o nada que aportar a la cultura ‘nacional’ (...). En términos culturales y políticos, pues, la idea de nación que prevalece en Latinoamérica hoy día se basa en la negación de las culturas indias” 87.</p>	<p>El proyecto político de la ‘cultura nacional’ no concibe la singularidad de las culturas indias. Aquí se esconde la falacia de la modernización y el progreso impulsado por clases de poder que, bajo el anuncio de mejores condiciones de desarrollo, imposibilitan las opciones culturales específicas de las minorías y, en el caso indígena, la <i>existencia cultural</i> colectiva.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-07 (continuación C)

Título: *La cuestión étnica* (continuación C)

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“A principios de los años setenta había aparecido en muchas partes de Latinoamérica un buen número de organizaciones militante indias que de uno u otro modo reclamaban un cambio en las políticas oficiales, y exigían respeto por sus culturas y el reconocimiento de sus propias identidades indias” 89	En el curso de los últimos años, se pueden apreciar esfuerzos de preservación de las etnias gestados desde su propio núcleo. La crítica a la ideología asimilacionista oficial y los desencantos por el ‘desarrollismo’ que ésta ofrecía, han ido explicitando una nueva presencia de los indígenas en las sociedades (‘renacimiento étnico’). La alteridad de los pueblos indígenas se protege entonces en cuanto fuerzas sociales dinámicas.

**Palabras/expresiones-clave:** sociedades plurales, exclusión de minorías, integración de la diversidad étnica y cultural

### ANEXO 3.8. REGISTRO DE TEXTO RS-L-08

Título: <i>Testimonios</i>	
Ciudad/Edición: México: Universidad Nacional Autónoma de México	Año: 1978
Publicación: UNAM	Págs.: 413
Localizado en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 04-09-09
<p>Sinopsis: Colección de los artículos publicados en el periódico Excelsior entre 1973 y 1976. En la presentación del volumen, el autor se declara convencido de la necesidad de que el científico social se comunique con el público en general y ofrece su obra al público lector “como un testimonio breve y modesto que refleja las inquietudes de una época y las preocupaciones de un científico social, comprometido con las luchas de su tiempo y de su país”.</p>	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“Hay alrededor de cincuenta grupos indígenas, cada uno con su lengua, sus costumbres, su organización social, sus tradiciones, su literatura oral, su música, sus creencias e ideologías, su identidad étnica” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 201.</p>	<p>Los pueblos indígenas tienen sus rasgos distintivos como pueblo: sus modos de organización, sus expresiones culturales y sus maneras de entender el mundo.</p>
<p>“Generalmente son campesinos, viven pobres y explotados en sus ‘regiones de refugio’. A lo largo de los años la población mestiza ha logrado quitarles sus tierras y sus bosques, les paga salarios de hambre, les roba en las actividades comerciales, los desprecia y los discrimina en lo social y lo político. En nuestro México rural, los grupos indígenas son como pueblos colonizados. Los colonizadores somos nosotros, los habitantes de las ciudades, los alfabetizados, los mestizos, los privilegiados que nos admiramos del sentido artístico y de la artesanía de los indios, de sus colores y sus formas, y que nos aprovechamos de su miseria. Colonialismo interno” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 201.</p>	<p>Los pueblos indígenas viven en situación de marginación, explotación y olvido. Esta dominación se alienta desde los individuos de las ciudades.</p>
<p>“La población mestiza, la que forma parte de la cultura llamada nacional (es decir, que habla español, que participa en la ‘civilización occidental’), por lo general desprecia y discrimina a los indígenas, en ocasiones con tonos racistas. Y es que cuatro siglos de herencia colonial son difíciles de olvidar” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 201.</p>	<p>La discriminación del indígena se realiza desde una posición dominante que, además, tiene sus largas raíces históricas.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-08 (continuación A)

Título: *Testimonios.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“A raíz de la Revolución, la política oficial ha sido la de integrar o incorporar a los indios a la nacionalidad mexicana. La idea dominante de las corrientes indigenistas en la ideología de la Revolución Mexicana ha sido que la manera de acabar con la explotación y pobreza de los indígenas, además de promover el desarrollo económico y social de sus comunidades, es que dejen de ser indios y se transformen en mestizos, ya que estos últimos han sido los portadores de la unidad nacional” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 202.</p>	<p>La construcción del paradigma de la unidad nacional se ha impulsado a raíz de la revolución mexicana procurando la integración de los indígenas en la sociedad ‘civilizada’ bajo la pretensión de su progreso y desarrollo. Esa integración conlleva la anulación del pueblo indígena, dejar de serlo.</p>
<p>“Muchos indígenas han interiorizado esta visión mestiza de su condición humana. Se desprecian a sí mismos por ser indios, niegan su propia identidad cultural, consideran –como se les ha repetido muchas veces – que mientras sigan siendo indios no pueden ser plenamente mexicanos” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 202.</p>	
<p>“Cada vez que un grupo étnico desaparece como tal, la cultura universal sufre y se ve disminuida” (<i>Preservar la identidad india, 19 de marzo 1974</i>), 202.</p>	<p>En la preservación de la diversidad étnica hay una vinculación con la cultura universal.</p>
<p>“La contribución de Aguirre Beltrán al pensamiento social en México ha sido considerable (...). Su interés principal se orienta al estudio de las poblaciones indígenas del país (...). A su pluma se debe el primer análisis general de la educación indígena en México (...). También realiza el primer estudio comparativo de las formas de gobierno local indígena en algunas regiones de México” (<i>Indigenismo y antropología, 23 de abril 1974</i>). 203.</p>	<p>El autor plantea algunos elementos importantes de la obra de Gonzalo Aguirre Beltrán a la ciencia social en México y, concretamente, a la cuestión indígena.</p>
<p>“La posición teórica de Aguirre Beltrán ha sido fundamental en la orientación de la política indigenista del gobierno, sobre todo porque ha sabido combinar su actividad de investigador y de teórico con la acción práctica” (<i>Indigenismo y antropología, 23 de abril 1974</i>). 204.</p>	<p>La responsabilidad social del intelectual y, de ahí, su capacidad de influencia, se enfrenta a la tensión entre vida y obra de un autor.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-08 (continuación B)

Título: <i>Testimonios</i> .	
Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“¿Por qué sigue suscitando tanta polémica la temática de los grupos indígenas de nuestro continente? Fundamentalmente por un gran equívoco histórico que consiste en considerar que la constitución de las culturas nacionales en los países latinoamericanos (tarea que éstos emprendieron conscientemente después de la Independencia) requiere de un proceso de integración nacional y de homogeneización de valores culturales y pautas de comportamiento que significa la subordinación, si no es que la desaparición, de los grupos indígenas como tales” (<i>El porvenir de las culturas indígenas, 12 de septiembre 1974</i>). 208.</p>	<p>A los distintos modos de desconocimiento de los grupos indígenas subyace el interés homogeneizador impuesto por el proceso de implantación de las culturas nacionales.</p>
<p>“Durante el siglo diecinueve, las élites criollas hispanizantes y afrancesadas, se avergonzaban del pasado indígena y consideraban las poblaciones indias como racial y culturalmente inferiores. Esta ideología justificaba la peor explotación económica, y aún el exterminio físico de pueblos enteros. El indio siempre ha sido objeto de escarnio, de explotación, de discriminación en nuestra América” (<i>El porvenir de las culturas indígenas, 12 de septiembre 1974</i>). 208.</p>	<p>Los pueblos indígenas han vivido diversas formas de exclusión y dominio en las últimas etapas de la historia contemporánea. La exclusión indígena tiene, así, <i>raíces históricas</i> que se inspiran en una cierta conciencia superior de clase y en la idea de una cultura nacional “auténtica” y “única”.</p>
<p>“Mucho más insidioso, pero no menos destructivo en sus efectos que el genocidio abierto, es el <i>etnocidio</i> de los indios, el paulatino proceso de destrucción de las culturas indígenas mediante su asimilación forzada a las pautas y los modelos de la sociedad dominante. En este proceso han desempeñado un papel notorio las misiones religiosas de diverso signo, pero también las políticas de desarrollo económico y cultural promovidas por los gobiernos nacionales” (<i>El porvenir de las culturas indígenas, 12 de septiembre 1974</i>). 208.</p>	<p>La eliminación de la especificidad indígena (etnocidio) es una práctica común en la pretensión de estandarizar la cultura dominante por parte de los gobiernos nacionales y sus mecanismos.</p>
<p>“El desarrollo cultural de centenas de grupos indígenas aún sobrevivientes en América Latina es interpretado como un proceso de asimilación o de integración a la cultura mestiza dominante, concebida como la auténtica y única cultura nacional. De continuar estas tendencias, aceleradas en años recientes por los programas de la educación y las comunicaciones, así como el desarrollo de la economía capitalista, es poco probable que aún sobrevivan grupos indígenas en el continente a fines del presente siglo (salvo tal vez los pueblos más numerosos como mayas y quechuas)” (<i>El porvenir de las culturas indígenas, 12 de septiembre 1974</i>). 209.</p>	<p>La amenaza del exterminio de los pueblos indígenas está sostenida por un sistema educativo y un aparato de comunicaciones que transmite, de una u otra manera, la conveniencia de una cultura nacional integrada.</p>



## REGISTRO DE TEXTO RS-L-08 (continuación C)

Título: *Testimonios*.

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“Uno de los bienes más preciados del hombre es su etnicidad, es decir, su pertenencia activa y consciente a un grupo étnico definido en términos de rasgos sociales y culturales que le son propios y que los distinguen de otros” (<i>El porvenir de las culturas indígenas</i>, 12 de septiembre 1974). 209.</p>	<p>Hay una manera de ser-otro constitutiva de los pueblos originarios, una ‘diferencia’ que hace parte de la manera de vivir (personalidad étnica). Lo que resulta una diferencia inaudita para la sociedad dominante, contiene el patrimonio cultural de una sociedad.</p>
<p>“Esta identidad étnica es la que ha permitido y fomentado la <i>creatividad cultural de los pueblos</i>, la diversidad y riqueza de sus formas de expresión artística, estética, musical, literaria, filosófica, religiosa, folclórica, lingüística, arquitectónica y lúdica, así como sus formas de convivencia familiar, política y social” (<i>El porvenir de las culturas indígenas</i>, 12 de septiembre 1974). 209.</p>	
<p>“En nuestros días, es cada vez más raro encontrar seres humanos motivados por este afán de servicio individual al prójimo” (<i>Schweitzer entre los mazahuas</i>, 14 de enero 1975) 211.</p>	<p>Comentario sobre Albert Schweitzer, premio nobel de la paz 1952, con motivo del centenario de su nacimiento, a quien el autor destaca por su postura anticolonialista en la dominación europea africana. Reconoce además el servicio de Teodoro Binder, colega de Schweitzer, en los indios mazahuas, uno de los grupos indígenas más pobres de México. En ambos el autor destaca la rareza de un ser humano que encuentra motivación en el servicio a otros.</p>
<p>“La entrega personal de un ser humano al servicio de su prójimo, en actitud humanista y altruista, es una cualidad demasiado rara en nuestro mundo contemporáneo, como para que no nos quedemos admirados y con renovada confianza en la humanidad cuando nos topamos con ella como en este caso” (<i>Schweitzer entre los mazahuas</i>, 14 de enero 1975) 212s.</p>	
<p>“Binder es consciente que el establecimiento de un moderno hospital en una zona rural pobre ‘no resuelve los problemas’. Pero también sabe que esa actitud de rechazo a las pequeñas cosas dizque porque no resuelven los problemas, es la mejor excusa para no hacer nada. No acepta los ‘ismos’ ideológicos y políticos de diverso signo y está convencido que el compromiso y la acción individuales son lo único que cuenta en última instancia” (<i>Schweitzer entre los mazahuas</i>, 14 de enero 1975) 212.</p>	
	<p>En alusión al centro hospitalario impulsado por Teodoro Binder en Santa Ana Nichi, Estado de México, el autor destaca el valor de la singularidad en el compromiso y la acción por otros.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-08 (continuación D)

Título: *Testimonios*.

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“El genocidio de los <i>ona</i> no es desde luego un caso aislado. Desde la conquista de América han desaparecido centenares de grupos humanos, con su cultura, su lengua, sus tradiciones, su religión, sus mitos, sus canciones y sus juegos. Algunos fueron exterminados físicamente por las balas y las bayonetas del hombre blanco. Otros lo fueron porque el hombre blanco les robó sus tierras y sus animales, los corrió de sus territorios y les quitó las bases de su sustento, los esclavizó y los sometió a la servidumbre. Los que sobrevivieron al primer impacto de la conquista no lograron sobrevivir a la expansión del capitalismo, ávido de tierras, de riquezas minerales y de mano de obra, que comenzó a extenderse incluso por los lugares más remotos de América, a partir del siglo pasado” (<i>Ahora exterminaron a los Ona</i>, 21 de enero 1975) 215.</p>	<p>La acción dominadora de grupos de poder lleva a la extinción del otro. En el caso de los pueblos indígenas en América Latina, su <i>eliminación estructural-histórica</i>, sigue básicamente dos modalidades: exterminio físico o expoliación de sus tierras, bienes y recursos hasta forzar la disolución de los grupos. Éste es el caso de los <i>ona</i>, en referencia, que habitaban la región norte de Tierra del Fuego, Chile.</p>
<p>“La tragedia de la mujer <i>ona</i> que acaba de fallecer en Tierra del Fuego es el drama de muchos pueblos de América, de los originales y auténticos americanos. Su desaparición constituye el precio del desarrollo de la ‘civilización occidental’ en este continente. Es una victoria más que esta civilización puede anotarse” (<i>Ahora exterminaron a los Ona</i>, 21 de enero 1975) 216.</p>	<p>El autor parece vincular el interés por la cuestión indígena con la preocupación por los pueblos ‘originales’ y ‘auténticos’ de América. Esos pueblos contienen la plataforma cultural del Continente. Si el asunto se enfrenta como pugna de civilizaciones, aquella ‘legitimada’ como estructura de poder prevalecerá sobre cualquier otra expresión autóctona.</p>
<p>“Las nacionalidades actuales del continente americano se han formado sobre montones de calaveras de los pueblos nativos, los cuales, una vez liquidados, son enaltecidos en la literatura, el folclor y los museos” (<i>Ahora exterminaron a los Ona</i>, 21 de enero 1975) 216.</p>	<p>Se trata de la contradicción que prefiere reconocer al indígena como un patrimonio “simbólico” que no implique confrontar la existencia colectiva de la civilización dominante con la existencia efectiva de las etnias.</p>
<p>“Desde el punto de vista de sus carencias económicas los grupos indígenas no se distinguen de millones de otros campesinos pobres, ya que se encuentran sometidos a formas semejantes de explotación por parte de latifundistas, intermediarios, usureros y aun funcionarios públicos, pero sería un error pensar que la problemática de los indígenas se reduce a estos aspectos económicos. En su calidad de indígenas, precisamente, sus relaciones con el resto de la sociedad mexicana incluyen aspectos étnicos y culturales que hacen más compleja la solución de sus problemas” (<i>El indigenismo cuestionado</i>, 14 de octubre de 1975). 220.</p>	<p>La problemática de los pueblos indígenas tiene una doble expresión: económica, por los intereses de las clases dominantes sobre sus bienes y por la creciente dificultad de medios aptos de subsistencia; y, cultural, por las complejas relaciones con otros sectores de la sociedad. Su condición de ser indígenas les acarrea una continuada sucesión de exclusiones.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-08 (continuación E)

Título: *Testimonios.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<b>Indigenismo</b>	
<p>“El indigenismo, que llegó a transformarse en una política oficial del gobierno mexicano, interpretaba el atraso relativo de las poblaciones indígenas del país en términos de la estructura social de la comunidad, los valores culturales de los grupos indios y el carácter de las relaciones interétnicas (de opresión, dominación y explotación) que caracterizaban la interacción cotidiana entre indios y mestizos”. (<i>El indigenismo cuestionado</i>, 14 de octubre de 1975). 221.</p>	<p>El indigenismo es una falacia de protección y progreso. Al igual que en las posturas anti-indigenistas, aquí se sustenta la pérdida de las notas distintivas de los grupos indígenas en aras de la civilización establecida. Una nueva política indigenista deberá fortalecer la cultura propia de los pueblos originarios.</p>
<p>“Pese a su enfoque más humanista y científico, esta corriente indigenista no difería fundamentalmente de la anterior en cuanto a su planteamiento final: mediante la educación y las diversas técnicas del desarrollo de la comunidad los indígenas tendrán que dejar de ser grupos sociales con lengua y cultura propias y deberán transformarse en mexicanos mestizos (es decir, adoptar la llamada “cultura nacional”). En otras palabras, deberán dejar de ser indígenas”” (<i>El indigenismo cuestionado</i>, 14 de octubre de 1975). 221.</p>	
<p>“¿Qué significa integración sino la progresiva desaparición de las características culturales propias de los diversos grupos indígenas del país? Al transformarse simplemente en minifundistas, jornaleros, macheteros, vendedores ambulantes en las urbes y subproletarios en general, ¿qué habrán ganado los grupos indígenas si han perdido su lengua, sus tradiciones, sus costumbres, sus mitos y creencias, su solidaridad social, en fin, su identidad étnica y cultural?” (<i>Tareas para el futuro</i>, 23 de marzo de 1976). 224.</p>	<p>Aunque el autor reconoce que algunos progresos han sido notables a partir de las políticas indigenistas, se mantiene la preocupación por la <i>pérdida de lo propio</i> como consecuencia de los alcances integracionistas.</p>
<p>“Si México quiere ser fiel a su historia, a sus tradiciones y a su independencia cultural, en los próximos veinticinco años la acción indigenista deberá rescatar, respetar, estimular y promover el desarrollo cultural propio de los grupos étnicos llamados ‘indígenas’, fomentando el florecimiento espiritual mexicano mediante políticas culturales y educativas que reconozcan la pluralidad cultural de nuestro país como parte fundamental de una auténtica cultura nacional” (<i>Tareas para el futuro</i>, 23 de marzo de 1976). 225.</p>	<p>La <i>preservación del patrimonio cultural</i> indígena exige la protección de su especificidad como pueblo étnico único desde donde contribuye a la construcción de una ‘auténtica cultura nacional’ y al ‘florecimiento espiritual mexicano’.</p> <p>La educación también alimenta un tipo de comprensión que considera la pluralidad como potencial cultural o como ‘obstáculo’ al desarrollo.</p>

**REGISTRO DE TEXTO RS-L-08**

**Palabras/expresiones-clave:** marginación indígena, etnocidio (exterminio patrimonio cultural indígena), exterminio sistemático de pueblos indígenas, raíces históricas del exterminio indígena.

### ANEXO 3.9. REGISTRO DE TEXTO RS-L-09

Título: <i>Testimonios</i>	
Ciudad/Edición: México: Universidad Nacional Autónoma de México	Año: 1978
Publicación: UNAM	Págs.: 413 pp.
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 05-10-09
<p>Síntesis: Colección de los artículos publicados en el periódico Excelsior entre 1973 y 1976. En la presentación del volumen, el autor se declara convencido de la necesidad de que el científico social se comunique con el público en general y ofrece su obra al público lector “como un testimonio breve y modesto que refleja las inquietudes de una época y las preocupaciones de un científico social, comprometido con las luchas de su tiempo y de su país”.</p>	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad / Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“Existe una realidad concreta que requiere ser conocida, analizada, interpretada, para permitir una acción más eficaz y más útil. Sólo se puede hacer ciencia auténtica en relación con la realidad” (<i>Tareas de la investigación ecológica, 11 de junio 1974</i>), 230.</p>	<p>La preocupación del autor en orden a una actividad científica social que se conecta con las problemáticas reales que estudia, es una constante en su perfil de humanista. Aquí se ubica la radicalidad de la frase: “Sólo se puede hacer ciencia auténtica en relación con la realidad”.</p>
<p>“La sociología, así como otras ciencias sociales, ha tenido un desarrollo considerable en nuestros países en los últimos años (...). A ella se dedicaban algunos ‘pensadores’ o filósofos sociales que repetían en sus libros las doctrinas y las generalidades de los maestros europeos principalmente los del siglo XIX. Sus reflexiones netamente académicas y abstractas, tenían poco que ver con realidades concretas” (<i>Compromiso con el cambio, 16 de julio 1974</i>), 234.</p>	<p>Cuestionamiento a las reflexiones sociológicas netamente académicas y abstractas que poco tienen que ver con realidades concretas.</p>
<p>“La nueva sociología latinoamericana explora las causas estructurales e históricas de nuestro subdesarrollo; estudia la estructura de clases y la del poder; analiza la naturaleza del Estado; escudriña las ideologías dominantes; busca comprender los mecanismos de la dependencia externa. Pero aunque ha progresado en la elaboración de marcos teóricos y de categorías científicas cada vez más adecuados para la interpretación de fenómenos tan complejos como los señalados, los sociólogos de esta última etapa han avanzado relativamente poco en la investigación directa de realidades concretas. Casi puede decirse que existe actualmente un exceso de teorización en la sociología latinoamericana; una elaboración teórica que por no encontrar sustento en la verificación práctica, se transforma con frecuencia en argumentación bizantina, dogmática y sectaria” (<i>Compromiso con el cambio, 16 de julio 1974</i>), 235.</p>	<p>En la investigación directa de realidades concretas se contiene un impulso esencial de la sociología contemporánea.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-09 (continuación A)

Título: <i>Testimonios</i> .	
Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“Uno de los temas más apasionadamente debatidos fue la llamada ‘teoría de la dependencia’ (...). Este debate demostró la debilidad de argumentos puramente teóricos cuando no existe una referencia permanente a realidades concretas. La validez del concepto de ‘dependencia’ fue discutido en términos de esquemas teóricos ya elaborados, y no en relación con procesos reales estudiados objetivamente” <i>(Compromiso con el cambio, 16 de julio 1974), 235.</i></p>	<p>En un ejemplo temático específico (teoría de la dependencia), el autor insiste en la referencia permanente a las realidades concretas que hacen parte de las investigaciones de la ciencia social.</p>
<p>“En el marco de sus posibilidades y limitaciones, es desalentador que la gran empresa cultural que motivaba a los fundadores de la UNESCO se haya transformado, a pesar de sus indudables contribuciones, en una pesada maquinaria burocrática que con frecuencia es la negación misma de los ideales y objetivos que la inspiraron” <i>(Burocracia internacional de la cultura, 19 de noviembre 1974), 239.</i></p>	<p>Cuestionamiento a la burocracia de la UNESCO, constituida como gran empresa cultural en sus orígenes. Esa burocracia distorsiona el rumbo original de la UNESCO.</p>
<p>“Desde hace algunos años, una nueva generación de antropólogos se ha rebelado contra esta especie de antropofagia intelectual, y considera que su primera responsabilidad es hacia los pueblos estudiados, y no hacia el <i>stablishment</i> científico” <i>(Indigenismo y antropología, 23 de abril 1974). 203.</i></p>	<p>Se plantea aquí una crítica a los estudios antropológicos convencionales que hacen de los sufrimientos, carencias o necesidades de determinado grupo humano, un simple objeto de estudio para la difusión intelectual y la fama de investigadores ‘foráneos’.</p>
<p>“Ahora se habla de antropología comprometida, radical y revolucionaria. Estos antropólogos son con frecuencia ellos mismos representantes de los grupos minoritarios que durante tanto tiempo han servido de alimento a la antropología académica. Para coordinar esfuerzos, han formado una Asociación de Antropólogos del Tercer Mundo” <i>(Contra la antropofagia intelectual, 26 de noviembre 1974). 241.</i></p>	<p>La antropología comprometida de esta Asociación tiene los siguientes principios: “a) hacer escuchar la voz auténtica de los grupos oprimidos estudiados por los antropólogos, no sólo como objetos de investigación, sino como sujetos activos de la historia; b) denunciar las situaciones de opresión, discriminación y explotación de que son víctimas estos grupos estudiados por antropólogos y explicar las causas socioeconómicas que las engendran; criticar las teorías que mistifican la realidad de estos grupos o que justifican su explotación y discriminación” 241.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-09 (continuación B)

Título: <i>Testimonios.</i>	
Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“Siendo fundamentalmente observadores objetivos – pero no por ello neutrales – la denuncia que pueden hacer los antropólogos de situaciones de injusticia y de explotación merece la más cuidadosa atención. Por todo ello no deja de inquietar que numerosos antropólogos (...) hayan expuesto y denunciado repetidos y persistentes actos de represión que las ‘fuerzas del orden’ practican en contra de campesinos e indígenas en diversas partes de la República” (<i>Contra la antropofagia intelectual, 26 de noviembre 1974</i>), 241.</p>	<p>Los investigadores de la antropología comprometida denuncian situaciones de injusticia y explotación contra grupos vulnerables, como campesinos e indígenas, que hay que atender. Éste sería un aporte social del investigador.</p>
<p>“Como estas denuncias se vienen haciendo también en la prensa, y por diversas organizaciones gremiales y políticas, la opinión pública puede preguntarse, ¿qué pasa en el país? ¿Sólo existe en el papel el estado de derecho? ¿La ley sigue siendo solamente para los ricos y poderosos? ¿Será que la ‘apertura democrática’ ha sido sólo para la clase media urbana? (...) Todo ello debe preocupar a los ciudadanos conscientes, quienes tienen derecho a esperar que las autoridades competentes hagan las investigaciones y proporcionen las explicaciones correspondientes” (<i>Contra la antropofagia intelectual, 26 de noviembre 1974</i>), 241-242.</p>	<p>Cuestionamiento a las incoherencias del sistema político a partir de inexplicados actos de represión por parte de las llamadas ‘fuerzas del orden’, en especial, contra los grupos vulnerables indígenas y campesinos.</p>
<p>“Pocos son los científicos establecidos en el DF que se atreven a establecerse en provincia. Y los jóvenes que podrían (y deberían) hacerlo no lo hacen con frecuencia por temor a quedarse ‘perdidos’ en provincia y a no encontrar más una oportunidad para volver a una institución de educación superior en la ciudad de México. Este problema fundamental para el fomento de la investigación científica en el país (y sobre todo en provincia) podría solucionarse mediante el establecimiento de una ‘carrera científica nacional’ en la cual el investigador pudiera entrar en un sistema escalafonario homogeneizado a nivel nacional, dondequiera que estuviera prestando sus servicios circunstancialmente (<i>Una carrera científica nacional, 17 de diciembre 1974</i>). 244.</p>	<p>Preocupación para que la actividad científica no sea un privilegio de la Ciudad capital sino que pueda llegar a los diversos territorios del país con garantías y posibilidades. Ello es importante pues “todo mundo concuerda que no será posible salir del subdesarrollo ni librarnos de la dependencia económica y tecnológica externa, sin fomentar y apoyar adecuadamente la investigación científica nacional” 243.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-09 (continuación C)

Título: *Testimonios.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“Como padre de niños en edad escolar, prefiero que mis hijos: -Interpreten al mundo mediante la aplicación del método científico y no a través de la visión deformada de mitos y dogmas de épocas pasadas; -conozcan las teorías científicas sobre la evolución de las especies y de las sociedades y no que ignoren los aportes acumulados de la ciencia y del pensamiento humano; -aprendan en forma sencilla y natural cómo se reproduce el ser humano y no que se enteren confusamente por las insinuaciones y estupideces que circulan mediante cuchicheos y risitas entre niños y adolescentes; -sepan cuáles fueron los aportes de los grandes pensadores del siglo 19 y 20 y no que los rechacen, sin conocerlos, porque hay gente que detesta sus ideas; -reconozcan en la historia del mundo un proceso de cambios socioeconómicos vinculados a las reales condiciones de vida de los pueblos y no una simple cronografía de personajes y fechas sin sentido; -sean conscientes que en el mundo contemporáneo existen situaciones de injusticia contra las cuales se rebelan los pueblos; -comprendan las causas de las luchas de los pueblos por su liberación y no que caigan víctimas de la propaganda que pretende presentarlas como meros actos criminales o insensatos; reflexionen sobre los acontecimientos reales del mundo contemporáneo y no que acepten pasivamente la visión parcial y sectaria que los medios masivos de información tienden a difundir; - juzguen objetivamente los hechos y personajes políticos de nuestra época y no que asimilen los prejuicios y estereotipos que promueven determinados intereses creados; se inicien mediante la investigación y la discusión en el conocimiento de los problemas de nuestro tiempo y no que repitan sin criterio propio banalidades y lugares comunes alejados de la realidad (<i>El texto de sexto, 18 de febrero 1975</i>). 249-250.</p>	<p>Aquí se destaca el “valor educativo” de los libros de texto gratuitos de sexto año de las escuelas primarias públicas, atacados por la “crítica derechista” y por “ideólogos de diverso signo”. En los planteamientos se alcanza a vislumbrar la apuesta por una educación “laica”, crítica y no confesional, al tiempo que se estipulan los criterios a tener en cuenta en el sistema nacional de educación básica.</p>



## REGISTRO DE TEXTO RS-L-09 (continuación D)

Título: *Testimonios.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“El hecho de optar a un título universitario significa en este país pertenecer a una pequeña élite, la cual por las propias características de su formación, está totalmente urbanizada, participa visceralmente en la sociedad de consumo y se encuentra alejada años luz de los verdaderos problemas de la población campesina. Es ilusorio pensar que doce meses de servicio social en una comunidad rural transforman a un joven licenciado o un joven ingeniero o un joven arquitecto (títulos que se manejan como otras tantas armas del prestigio social y del poder político) en auténticos partícipes de la problemática rural” <i>(Socialización de los servicios, 11 de marzo 1975). 252.</i></p>	<p>Comentando asuntos relacionados con el servicio social de los universitarios que culminan su carrera, el autor establece que las profesiones tienen un carácter social cuyo impacto no puede ser desconocido, particularmente, en medio de contextos de alta desigualdad. Se trasluce, así, la inquietud por el compromiso social de los nuevos profesionales, más allá de las pretensiones de prestigio y poder político que puedan derivarse del hecho de contar con formación profesional.</p> <p>Se han de considerar, además, las condiciones reales que cualifican el trabajo del nuevo profesional ante situaciones sociales específicas.</p>
<p>“Un año de servicio social no cambiará el carácter elitista de nuestro sistema educativo, ni mucho menos la estructura económica del campo. Lo que hace falta es vincular el sistema educativo en su totalidad (sobre todo a partir de la educación media), con el desarrollo rural. Programas educativos ligados al campo (no sólo en la universidad (...) sino desde la secundaria misma). Prácticas periódicas de servicio social, también a partir de la educación media, que permitan alternar la estancia en las aulas con la investigación, la experimentación y el trabajo práctico en el campo, en programas permanentes de las instituciones educativas que respondan a las necesidades de las comunidades campesinas” <i>(Socialización de los servicios, 11 de marzo 1975). 252.</i></p>	<p>El sistema educativo reproduce posturas elitizadas en la formación de sus nuevos profesionales. La atención de las necesidades rurales no es un asunto que se resuelve por un “servicio social” foráneo y fortuito. Es menester integrar todo el sistema educativo con el desarrollo rural, aún desde la educación básica, con acciones orientadas a los fenómenos reales del campo y de la vida rural.</p>
<p>“Abrir las puertas de las instituciones educativas a la propia población campesina con afán de deseletizar sus estructuras imperantes (Se han hecho estudios que demuestran que los conocimientos adquiridos en diez a doce años de educación posprimaria pueden adquirirse en la tercera parte del tiempo, pero bien empleado” <i>(Socialización de los servicios, 11 de marzo 1975). 253.</i></p>	<p>Las estructuras elitizadas que imperan en las instituciones educativas ralentizan los programas impartidos en ellas. La escuela debe estar conectada con las realidades (campesinas). Se trata de “una mayor y permanente vinculación entre los centros de enseñanza superior y las comunidades rurales” 263.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-L-09 (continuación E)

Título: *Testimonios.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad / Educación en Derechos Humanos
<b>Ciencia, Educación y Cultura</b>	
<p>“Y sobre todo, ante toda esta problemática, ¿qué piensan las propias comunidades campesinas? Lástima que en la reunión en Palacio se oyó hablar mucho a los universitarios acerca de su preocupación por el campo, pero no se escucharon voces campesinas acerca de su concepción de la universidad” (<i>Socialización de los servicios, 11 de marzo 1975</i>). 253.</p>	<p>Una discusión sobre el servicio social de nuevos profesionales en medio de comunidades campesinas, no puede prescindir de la voz de los directamente involucrados. El autor plantea la necesidad de oír a las partes que se involucran en una discusión, sobre todo cuando se refiere a comunidades y grupos marginales.</p>
<p>“Los científicos, cuando publican los resultados de sus investigaciones, lo hacen en revistas especializadas que sólo lee un puñado de iniciados, y además en un lenguaje con el cual los investigadores parecen querer decir: ‘cuanto menor sea el número de personas que me entiende, tanto mejor’. En algunos círculos parece incluso ser de especial prestigio el publicar algún artículo que nadie entiende (en las ciencias sociales, por desgracia, la costumbre parece ser más frecuente que en las naturales). (<i>¿Qué leer? Ciencia y desarrollo, 5 de agosto de 1975</i>). 260.</p>	<p>Crítica a los científicos que no favorecen un alcance significativo en la divulgación de los resultados de sus investigaciones, de modo que puedan ser conocidas por la gente común y no sólo por un público especializado. En este marco se ubica el presente artículo que muestra como favorable la creación de la revista Ciencia y Desarrollo por parte del CONACYT.</p>
<p>“El problema del campo es una bomba de tiempo’, dijo un ejidatario al secretario de Educación Pública a la salida de la reunión y ‘no es con reuniones intelectuales como se va a resolver’. Nada más cierto. Pero los intelectuales no pueden estar ajenos a este problema ni a su solución, porque entonces se niegan a sí mismos y al pueblo al que han de servir” (<i>La universidad al campo, 7 de octubre de 1975</i>).</p>	<p>La tarea intelectual del científico social es pertinente en la medida en que sirva al pueblo, que está a la base de sus análisis.</p>
<p>“Puesto que el campo de estudio de estas ciencias sociales [antropología y sociología] es la totalidad de los fenómenos sociales y humanos, su quehacer se identifica con la problemática social y política de nuestro tiempo y con los grandes problemas nacionales. Por consiguiente su vocación no sólo es descriptiva y analítica, sino también crítica y comprometida” (<i>Compromiso de las ciencias sociales, 22 de junio de 1976</i>) 267s.</p>	<p>Posición en torno a las ciencias sociales y su función pública de análisis crítico y compromiso con la realidad.</p>

<p>“En México, desde su inicio, la antropología y sociología han estado comprometidas con los grandes cambios sociales de nuestra sociedad, así como con las causas populares. De allí que su expresión adopte con frecuencia características de denuncia y de crítica social” (<i>Compromiso de las ciencias sociales</i>, 22 de junio de 1976) 268.</p>	<p>Responsabilidad social fundamental de las ciencias sociales: servir a las transformaciones y causas populares.</p>
<p>“Los científicos sociales tienen que asumir su responsabilidad social, pero no por ello dejarán de hacer ciencia” (<i>Compromiso de las ciencias sociales</i>, 22 de junio de 1976) 268.</p>	<p>La investigación en ciencias sociales es un ejercicio que no puede confundirse sin más con la ‘militancia política’ o la sola ‘actividad ideológica’.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** ciencia social y realidades concretas; educación laica, plural y crítica; conocimiento de los problemas actuales; sistema educativo y realidad (campesina)

### ANEXO 3. 10. REGISTRO DE TEXTO RS-A-10

Título: <i>El antisemitismo renovado.</i>	
Ciudad/Edición: Buenos Aires, Lilmod	Año:2009
Publicación: Antisemitismo: el odio genérico. Ensayos en Memoria de Simon Wiesenthal. Shimon Samuels; Mark Witzman; Sergio Widder (editores)	Págs.: 103-106
Adquirido en: Secretaría R. Stavenhagen. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.	Fecha de Consulta: 29-10-09
Sinopsis: Presentación de las nuevas formas de racismo que imperan en la sociedad actual. El racismo antisemita, en cualquiera de sus expresiones, debe ser combatido y no deben permitirse sus manifestaciones en ninguna esfera del poder político establecido ni en la vida cotidiana de la sociedad. Aunque el autor se pronuncia contra el genocidio en diversos trabajos, el presente artículo es de los pocos en su estilo dedicado al genocidio antisemita.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
“La persistencia del antisemitismo en el mundo moderno constituye uno de los fenómenos sociales más nocivos de la actualidad. Debe ser combatido a todos los niveles, junto con otras formas de racismo e intolerancia que dañan la convivencia humana y generan conflictos y violencia” 103.	El racismo debe ser combatido porque lesiona la convivencia humana. El desconocimiento del otro en su singularidad es generador de conflictos y violencias sociales.
“La perspectiva más elemental que el público en general tiene del fenómeno antisemita es que se trata de un odio irracional hacia los judíos, un prejuicio enraizado en ciertos ámbitos sociales y culturales, que debe y puede ser erradicado mediante adecuados procesos de información, comunicación y educación” 103	Los procesos educativos pueden ayudar a erradicar las diversas manifestaciones de racismo, en el caso particular, la persecución irracional antisemita.
“Es importante, por supuesto, que en sociedades pluriculturales y multirreligiosas los prejuicios y la intolerancia sean combatidos de frente, sobre todo para evitar que la mente de los jóvenes sea malformada por tales sentimientos. Y digo a propósito ‘sentimientos’ y no ideas, por su carácter irracional e intolerante” 103.	En las sociedades plurales es inadmisibles cualquier forma de racismo. Todas sus expresiones carecen de fundamentos reales y deben ser combatidas sin ambages, desde las generaciones más jóvenes.

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-10 (continuación A)

Título: *El antisemitismo renovado.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“Una ideología antisemita no solamente es una visión del mundo perversa y falsa que puede compartir un grupo de personas (grande o pequeño, no importa). Lo grave de esta visión (que tiene también numerosas variantes) es el uso instrumental y político que de ella hacen los ‘operadores’ del antisemitismo (generalmente políticos que persiguen su propia agenda) [...] Es aún más problemática la situación cuando estas ideologías son promovidas desde los centros de poder político, mediático o económico” 104.</p>	<p>Las diversas formas de racismo adquieren modos de manipulación política en los estamentos del poder. La discriminación se hace estructural lo cual añade perversidad a sus efectos.</p>
<p>“Para combatir esta(s) ideología(s) no bastan las medidas pedagógicas o comunicativas; se requieren estrategias políticas y jurídicas, como la adopción (y la aplicación) de leyes contra el odio racial o específicamente el antisemitismo; la ilegalización de grupos políticos extremistas que promueven esta ideología, el monitoreo de actos verbales o físicos de violencia antisemita y, donde sea posible, el aislamiento social de quienes promueven estas ideologías” 104.</p>	<p>Dado que la amenaza del racismo antisemita puede instalarse en los mecanismos del poder, las maneras de combatir ese racismo exigen medidas que también sean de tipo estructural.</p>
<p>“En algunos países de Europa se manifiestan entre las nuevas generaciones actitudes de rechazo al juicio histórico sobre los crímenes cometidos por los gobiernos nazi-fascistas y la supuesta culpa colectiva de los pueblos que vivieron bajo su férula, como los alemanes y los austriacos de la época nazi, los italianos bajo el fascismo o los franceses en el régimen de Vichy. Prefieren no recordar ni saber acerca de aquellos horrores (...). Resurge por aquí y por allá en Europa un cierto nacionalismo histórico que prefiere ignorar los crímenes cometidos por sus antepasados inmediatos” 105.</p>	<p>Existen múltiples modos de expresar el odio a los judíos. A pesar de la falacia de algunos argumentos, el genocidio antisemita debe ser combatido y no puede albergarse en una sociedad plural.</p>
<p>“Las manifestaciones nuevas de antisemitismo no han desplazado, por cierto, a los ya antiguos prejuicios antisemitas enraizados en algunas tradiciones cristianas, en el pensamiento de la extrema derecha racista y en ciertas tendencias de una ultraizquierda radical e igualmente intolerante, que coloca a los judíos en su conjunto en ‘el campo del gran capital explotador de los pueblos y al servicio del imperialismo occidental” 106.</p>	<p>El antisemitismo tiene raíces en diversas tendencias segregacionistas instaladas en concepciones políticas o religiosas a los largo del tiempo.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-10 (continuación B)

Título: *El antisemitismo renovado.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“La labor que durante décadas realizó Simón Wiesenthal para rescatar la memoria de los horrores del Holocausto y para identificar y señalar a los culpables dondequiera que se encontrasen es parte de la lucha contra el olvido y ejemplo para las nuevas generaciones que reclaman vivir en un mundo sin odios, en un mundo en el que prevalezca el respeto la diferencia y a la diversidad de las identidades (...). Una humanidad agradecida debe honrar la memoria de Simon Wiesenthal, como debe honrar eternamente la memoria de los millones de judíos – y otros – asesinados por la maquinaria nazi de exterminio, que el mundo ‘civilizado’ de aquellos años fue incapaz de evitar” 106.</p>	<p>El respeto a las diferencias y la condena al genocidio nazi deben afrontarse desde la memoria de las víctimas. La negación del olvido es una manera de hacer presente las intolerancias contra la diversidad de las identidades.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** racismo antisemita, respeto a la diversidad cultural

### ANEXO 3.11. REGISTRO DE TEXTO RS-A-11

Título: <i>Conflictos étnicos: nuevo desafío de final del milenio.</i>	
Ciudad/Edición: Puebla. Universidad Autónoma de Puebla	Año: 1998
Publicación: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales. Año XLI, abril-junio 1997, No. 168.// División de estudios de Posgrado Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, pp. 63-68.	Págs.: 194-198
Localizado en: Centro de Documentación IIDH. Costa Rica.	Fecha de Consulta: 10-02-10
Sinopsis: Análisis del resurgimiento de los conflictos étnico-nacionales en la proximidad de un nuevo milenio. Existe un desarrollo histórico de dichos conflictos en los cuales no se concibe una participación neutral de los Estados. Ante ello, la propuesta de los “nuevos conjuntos multi-étnicos” debe estar a la base de una nueva conceptualización de los Estados como ciudadanía multicultural.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
“Los conflictos se entablan entre grupos étnicamente identificados y un Estado que, a su vez, también se reconoce, con frecuencia, con parámetros étnico-nacionales. Por ello, los conflictos de esta índole no son, como algunos sostienen ‘conflictos horizontales’ entre dos grupos adversarios y un Estado imparcial que se limita tan solo a tratar de resolver el problema, no” 195.	El Estado no tiene un papel neutral en los conflictos étnicos. Estos conflictos se oponen a la idea de un Estado construido sobre una identidad nacional excluyente.
“Los conflictos étnicos tampoco surgen debido a diferencias (raciales, religiosas, lingüísticas y culturales). La simple existencia de éstas no conduce automáticamente al estallido de la violencia étnica. Es más, tales diferencias son importantes en toda sociedad y colectividad. El problema radica en cómo son abordadas. Si se las maneja mal, los conflictos no tardarán en surgir” 196.	Las diferencias al interior de toda sociedad y colectividad son importantes y no son por sí mismas lesivas a los intereses comunes. Se hace necesario un tratamiento adecuado y justo de tales diferencias.
“Buena parte de la historia del hombre está llena de situaciones en las que gente de diferentes lenguas, culturas, religiones y razas, ha logrado convivir en santa paz y sin conflictos. De hecho, ésta es la situación más normal. Lo contrario, el conflicto y la violencia étnica, configura la anormalidad” 196.	La diversidad de lenguas, culturas, religiones y razas no es un obstáculo para la convivencia en paz. El conflicto y la violencia étnica es una agresión a esa diversidad.

**REGISTRO DE TEXTO RS-A-11 (continuación A)**

*Título: Conflictos étnicos: nuevo desafío de final del milenio*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“La mayor parte de estos Estados [nacionales] fueron constituidos bajo patrones ‘etnocráticos’, es decir, basados en la idea de que siendo una nación, ésta tenía que estar unificada alrededor de una identidad histórico-cultural homogénea y única” 196.</p>	<p>El autor comenta la hipótesis del patrón etnocrático en la conformación de los Estados-nación, dentro de las posibles causas de los conflictos étnicos. Esta perspectiva excluye la posibilidad de identidades diferenciadas.</p>
<p>“Ello [la conformación etnocrática de los Estados nacionales] condujo al desarrollo de políticas de integración y asimilación que negaron las diferencias internas de los componentes étnicos de sus sociedades. La identidades diferentes no tuvieron lugar en el concepto dominante del Estado-nación; al contrario, se vieron enfrentadas a políticas de destrucción que generaron conflictos violentos que se han arrojado sin solución hasta el presente” 196.</p>	<p>La negación de las diferencias conlleva su invisibilización política al interior de los Estados al tiempo que se constituye en aspecto generador de violencia.</p>
<p>“El desafío de fin de siglo frente a esta situación de demanda, es el de construir nuevos conjuntos multiétnicos que formen la base para integrar una nueva arquitectura conceptual teórica, jurídica, política y cultural del Estado-nación” 198.</p>	<p>Es preciso conceder un nuevo entramado conceptual a la idea clásica de Estado-nación a partir del reconocimiento de las diferencias étnicas o “nuevos conjuntos multiétnicos”.</p>
<p>“Tal perspectiva atañe también, desde luego, a los países del área latinoamericana (y, dentro de ella, México), donde es urgente crear las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de un auténtico multiculturalismo – de una ciudadanía multicultural – que deberá estar fincado en tres aspectos fundamentales: derechos humanos, democracia y desarrollo” 198.</p>	<p>El multiculturalismo, como nuevo proyecto ciudadano, es una alternativa a las posturas cerradas del Estado-nación. La construcción de una ciudadanía multicultural se apoya en la tríada derechos humanos-democracia-desarrollo. Es un desafío lograr su implantación.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** conflictos étnicos, identidades diferenciadas, ciudadanía multicultural



### ANEXO 3.12. REGISTRO DE TEXTO RS-A-12

Título: <i>Derechos humanos y derechos de los pueblos: la cuestión de las minorías.</i>	
Ciudad/Edición: San José, Revista IIDH	Año: 1986
Publicación: Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Vol. 4	Págs.: 43-62
Localizado en: Centro de Documentación IIDH. Costa Rica.	Fecha de Consulta: 12-02-10
Sinopsis: Presentación de algunos conceptos relacionados con teoría política (Estados, minorías, grupos étnicos, etc) en orden a la promoción y desarrollo de las características propias de cada expresión cultural. El sistema de protección de minorías se ubica, además, en un marco histórico amplio.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“Frecuentemente, pueblos o grupos étnicos que comparten el territorio de un Estado con otros grupos similares son considerados como ‘minorías’ cuando son menos numerosos que los demás, o cuando ocupan una posición económica, política o social subordinada en el Estado, o en ambos casos. (...) Es precisamente la relación entre el grupo minoritario y la mayoría o el grupo dominante el factor que lo distingue [el pueblo]” 44.</p>	<p>Aunque no hay un criterio único para la definición y clasificación de las minorías, puede darse alguna afinidad en torno a la noción de ‘pueblo’. En todo caso es la relación entre grupo minoritario y mayoría la que marca la distinción predominante.</p>
<p>“Una cuestión que debe ser planteada es entonces la siguiente: ¿hasta qué punto una asamblea política de 160 Estados como lo es la Organización de las Naciones Unidas hace justicia a los intereses y aspiraciones de ‘nosotros, los (5000) pueblos de las Naciones Unidas’, particularmente en lo relativo a ‘promover y alentar el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión’, tal como atinadamente lo establece la Carta de las Naciones Unidas?” 44.</p>	<p>Cuestión crítica donde el autor cuestiona la pertinencia del concepto de ‘pueblo’ en la Carta de las Naciones Unidas pues no hay certeza que bajo él se agrupen a los pueblos o grupos étnicos que comparten el territorio de un Estado. Desde este punto de vista, la razón de ser <i>otro</i> tiene una connotación política.</p>
<p>“La protección de las minorías significaba que grupos nacionales, religiosos o lingüísticos minoritarios, debía recibir igual trato que otros grupos existentes en el mismo Estado y que debían tener el derecho de practicar su propio idioma, cultura y religión, según el caso” 45.</p>	<p>La protección de las minorías, desde su origen histórico (en la Sociedad de Naciones), contiene la expresión y desarrollo de la particularidad cultural que distingue cada grupo minoritario. Así lo expresó ya la Sociedad de Naciones cuando fue encargada de esta protección a partir de los tratados de paz tras la primera guerra mundial, aunque – como lo explica el autor en la continuación del texto – los derechos humanos de las minorías no se salvaguardaron por parte de la comunidad internacional.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-12 (continuación A)

Título: *Derechos humanos y derechos de los pueblos: la cuestión de las minorías.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“La Declaración no hace referencia alguna a los derechos colectivos de pueblos o grupos. Esto no fue descuido; representa una clara decisión tomada por los redactores de la Declaración después de años de intensos y a veces controvertidos debates (...). Los representantes de la mayoría de los Estados propusieron que la asimilación a la cultura mayoritaria era la mejor solución a los problemas de las minorías, en donde quiera que éstas existieran” 46.</p>	<p>Los derechos de las minorías no tuvieron el respaldo de la gran mayoría de los países participantes en la conformación de la Declaración Universal. Es un tema ausente de ella por considerarse que la cuestión de los derechos de las minorías no tenía importancia universal y que, donde existiese, podría resolverse por la vía de la integración a la cultura dominante.</p>
<p>“El bloque occidental, incluyendo Latinoamérica, no estaba a favor de asegurar derechos específicos a las minorías; mientras que el bloque oriental y algunos Estados euro-occidentales insistían en la necesidad de algún tipo de derechos colectivos para las minorías” 48.</p>	<p>Las tensiones al interior de la Comisión de Derechos Humanos y el Consejo Económico y Social impidieron definir un pronunciamiento desde Naciones Unidas en torno a los derechos de las minorías, además de la Declaración, en el proceso de los Pactos Internacionales que la sucedieron.</p>
<p>“Las minorías argumentan que los derechos humanos universales no son suficientes y que, sin resoluciones especiales que obliguen a los Estados no sólo a abstenerse de interferir en los derechos colectivos de las minorías, sino también a apoyar activamente el disfrute de tales derechos, los grupos minoritarios siempre estarán en desventaja con respecto al resto de la sociedad (...). Las minorías sostienen que los instrumentos internacionales existentes no establecen la obligación que tienen los Estados de ‘reconocer’ legalmente a las minorías” 51.</p>	<p>Los Estados tienen que estar comprometidos con la protección de los derechos de los grupos minoritarios. La desventaja de estos grupos frente al resto de la sociedad comienza por la acción política de los Estados que no sólo protegen sino que desarrollan la razón de ser de la colectividad. La efectucción política y jurídica de los derechos humanos frente a los grupos minoritarios es una tarea del Estado.</p>
<p>“Los Estados suelen considerarse a sí mismos como Estados-Nacionales, esto es, como colectividades mono-étnicas; y por ello siempre les ha molestado la existencia de minorías dentro de sus fronteras (...). Además, existe siempre la posibilidad de que, si a las minorías les es otorgada demasiada libertad de acción, el ejercicio de sus derechos colectivos las lleve posteriormente a demandas de autonomía, autogestión, autodeterminación e independencia política; en un proceso que, evidentemente, amenaza la soberanía territorial y aún la sobrevivencia de un Estado” 51.</p>	<p>Desde el Estado mismo, entendido desde una acepción mono-étnica de unidad nacional, se niega la razón de ser-otro de los grupos minoritarios, los cuales son vistos como amenazas al proyecto integrador del Estado.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-12 (continuación B)

Título: *Derechos humanos y derechos de los pueblos: la cuestión de las minorías.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“La historia reciente nos demuestra que los pueblos minoritarios se encuentran, de hecho, bajo la constante presión de la sociedad dominante, de modo tal que no solo pelagra su supervivencia cultural, sino también su existencia física” 52.</p>	<p>La condición de pueblos minoritarios implica la presión de la sociedad dominante por anular o absorber la especificidad de cada colectividad. Este hecho coloca a los pueblos minoritarios en riesgo de desaparición.</p>
<p>“Mientras el genocidio ha sido declarado un crimen internacional por la Organización de las Naciones Unidas, la destrucción cultural de un grupo étnico, también llamada etnocidio, no ha sido considerada en ningún instrumento de protección internacional” 52</p>	<p>La protección de las minorías étnicas exige disponer de un mecanismo legal e internacional que ampare las diferencias culturales.</p>
<p>“En el proceso histórico de formación de los Estados, los grupos étnicos son frecuentemente incorporados a la sociedad global en contra de su voluntad o, por lo menos, sin su consentimiento explícito y a menudo de una manera por demás brutal. De este modo, numerosos pueblos y naciones han desaparecido; otros se han amalgamado en nuevas formaciones sociales y culturales; y otros más, otrora libres y ciudadanos, han sido reducidos a la categoría de ‘minorías’ y sufren discriminación y marginalización por parte de los grupos étnicos dominantes” 52.</p>	<p>Los procesos de ‘construcción nacional’ han implicado la devastación de los grupos étnicos tanto en el sentido de disminuir su potencialidad cultural quedando reducidos a la periferia de la sociedad dominante como por la asimilación total en los patrones globales.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** conflictos étnicos, identidades diferenciadas, ciudadanía multicultural, derechos humanos de los grupos minoritarios

### ANEXO 3.13. REGISTRO DE TEXTO RS-A-13

Título: <i>Education for a multicultural world.</i>	
Ciudad/Edición: Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.	Año:1996
Publicación: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Delors, J. et alt. (comp.)	Págs.: 229-233
Localizado en: Secretaría R. Stavenhagen. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.	Fecha de Consulta: 09-02-10.
Sinopsis: El artículo está integrado como epílogo del Informe Final a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. En esta sección todos los autores que tomaron parte en dicha Comisión plantean de modo individual el centro de sus preocupaciones en materia de educación. El título del artículo ya sugiere la relación de Stavenhagen con el tema: “Educación para un mundo multicultural”.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
“Los desafíos a la educación son grandes en un mundo que es crecientemente multicultural. Como el proceso de globalización llega a ser la realidad más inmediata para la población del planeta, entonces se realiza aquello de que ‘mi vecino no puede estar más lejos de mí’. Para muchas personas, esto puede resultar como un “shock” porque ello desafía las visiones estables tradicionales de vecindario, comunidad y nación” 229.	Las condiciones multiculturales y globalizadas del mundo contemporáneo plantean desafíos a la educación. Por eso, es preciso asumir un cambio de mirada y de referentes más allá de las visiones estables de “vecindario, comunidad y nación”. Ahora, la diversidad étnica y cultural se coloca en el centro de la cotidianidad.
“Los Estados-Nación modernos están organizados sobre la base de que ellos son, o deben ser, culturalmente homogéneos. Esa es la esencia de la “nacionalidad” moderna, sobre la cual se fundamentan los estados y las ciudadanía contemporáneas (...). La idea de lo mono-étnico, de la nación culturalmente homogénea, ha sido usada más frecuentemente para ocultar el hecho de que tales estados son descritos más adecuadamente como etnocráticos, esto es, donde una mayoría singular o un grupo étnico dominante planea imponer su propia visión de “nacionalidad” sobre el resto de la sociedad” 230.	El autor describe la situación política que rodea la anulación de las diferencias. En efecto, la condición de ser <i>otro</i> es desconocida por patrones de dominación amparados en los modelos políticos etnocráticos de Estado-Nación. En estas circunstancias, los grupos étnicos son reducidos a la “minoridad” que implica la no-participación y la invisibilización en un marco constante de lucha por la sobrevivencia cultural.

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-13 (continuación A)

Título: *Education for a multicultural world.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“Muchos de los actuales conflictos étnicos en el mundo pueden estar asociados a los problemas que se derivan de la forma como un Estado-Nación gestiona la diversidad étnica dentro de sus fronteras” 230.</p>	<p>En la manera de gestionar las alteridades como política pública se contiene la potencialidad de un conflicto social.</p>
<p>“Esos problemas están directamente reflejados en las políticas sociales, culturales y educativas adoptadas por los Estados con respecto a los distintos pueblos, naciones y grupos étnicos que viven dentro de sus fronteras. Uno de los roles más importantes asignados a la escolarización formal en muchos países ha sido la educación para las buenas maneras, de ciudadanos respetuosos de la ley, quienes compartirán una identidad nacional única y quienes serán leales al estado-nación. Aunque no hay duda de que esto sirviera a un noble propósito, y que incluso puede haber sido necesario en ciertas circunstancias históricas, ello también condujo en muchos momentos a la marginalización y aún a la destrucción de numerosos pueblos étnicamente diversos cuyas culturas, religiones, idiomas, creencias o formas de vida, no se conformaron al esperado ideal nacional” 230.</p>	<p>El principal desafío de la educación en un mundo multicultural comienza por el reconocimiento de la diversidad humana, la cual se apoya en la alteridad como razón política y como orquestación de las políticas públicas. La educación en un mundo cultural afronta el reto de entender la alteridad como una razón política, en oposición a los modelos etnocráticos, en la apuesta por las identidades étnicas</p>
<p>“En muchos países hay tensiones entre los propósitos y los requisitos de un sistema de educación ‘nacional’, y los valores, intereses y aspiraciones de pueblos culturalmente diversos” 230.</p>	<p>Las normas y costumbres de la sociedad nacional son consolidadas y reproducidas a través de instituciones nacionales incluyendo la educación.</p>
<p>“Cada vez más estados no únicamente toleran expresiones de diversidad cultural sino que ahora reconocen que en lugar de ser un obstáculo para vencer, los pueblos multiculturales y pluri-étnicos son los verdaderos soportes de la integración social democrática. La educación en el siglo XXI debe enfrentarse con ese desafío” 231.</p>	<p>Se pueden apreciar algunos esfuerzos en los estados para el reconocimiento de las diferencias. Poco a poco se ha ido asumiendo que la pluralidad al interior de una sociedad contribuye a la efectucción de la democracia y sus principios rectores de integración y participación.</p>
<p>“Una educación verdaderamente multicultural será aquella que puede dirigir simultáneamente los requerimientos de la integración global y nacional, y las necesidades específicas de las comunidades particulares culturalmente diversas, tanto en los planos rurales como urbanos. Esto conducirá a una conciencia de la diversidad y a un respeto por los otros, trátase de mi vecino próximo, de los obreros en el campo o mis humanos compañeros en un país lejano” 231.</p>	<p>La educación multicultural debe integrar la formación de la conciencia de la diversidad que favorezca el desarrollo de las comunidades particulares sin perder sus referentes históricos en los cuales se inscriben.</p>

## REGISTRO DE TEXTO RS-A-13 (continuación B)

Título: *Education for a multicultural world.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Alteridad /Educación en Derechos Humanos
<p>“Para alcanzar tal educación verdaderamente pluralista será necesario repensar los objetivos de lo que significa educar y ser educado; remodelar los contenidos y los currículos de las instituciones de educación formal; desarrollar nuevas habilidades de enseñanza y métodos educativos; y estimular la emergencia de nuevas generaciones de educadores. Una educación verdaderamente pluralista está basada en una filosofía del pluralismo humanista. Este es un ethos que aprecia las realidades sociales del pluralismo cultural. Los valores del pluralismo humanista y cultural que son necesarios para inspirar tal transformación educativa están a veces ausentes; ellos deben ser generados en los procesos educativos mismos y a su turno serán fortalecidos por estos” 231-232.</p>	<p>El autor presenta los elementos de una educación verdaderamente pluralista. La idea de transformación de las estructuras educativas responde a una revisión constante de las finalidades y objetivos con los que se conduce la educación sobre la base de una filosofía del pluralismo humanista.</p>
<p>“Seguramente el mundo en el siglo XXI podrá saber cómo fomentar una cultura cívica democrática, basada en los derechos humanos individuales, y animar al mismo tiempo el respeto mutuo por la cultura de otros, basado en el reconocimiento de los derechos humanos colectivos de todos los pueblos alrededor del mundo, grandes o pequeños. Este es el desafío que debe salir al encuentro de la educación en el siglo XXI”. 232-233.</p>	<p>Los derechos humanos individuales y colectivos son aliados naturales en el ejercicio de una educación pluralista. La educación en derechos humanos se inscribe en la misma línea de la educación para un mundo multicultural.</p>

**Palabras/expresiones-clave:** educación para un mundo multicultural, filosofía del pluralismo (humanista y cultural).

### ANEXO 4.1. REGISTRO DE TEXTO S-A-01

Título: <i>Semblanza del Doctor Rodolfo Stavenhagen</i>	
Ciudad/Edición: México: Universidad Nacional Autónoma de México	Año: 1984
Publicación: Colección México y la UNAM 53. Dirección General de Publicaciones.	Autor: Francisco Zapata. Profesor-Investigador El Colegio de México.
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 11-11-09
Sinopsis: Esbozo de los grandes temas que se identifican en el trabajo antropológico-social de Rodolfo Stavenhagen: proceso de desarrollo latinoamericano, clases sociales, análisis de los problemas agrarios de México y minorías étnicas; una semblanza realizada por el colega investigador de El Colegio de México, Francisco Zapata.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“La sociología y la antropología no son ajenas al devenir histórico de México (...). Los problemas del campo, de la industria y de la ciudad, la formación de las clases sociales, la implantación del sistema educacional a lo largo y ancho del territorio, las ideologías de los grupos en el poder y en la oposición, han sido objeto, en los últimos ochenta años, del esfuerzo analítico en estas disciplinas. También, y no por casualidad, gracias a la Revolución ha existido en sus científicos sociales una preocupación por insertarse en el devenir histórico” 13.	Las cuestiones educativas han sido abordadas por el quehacer de los científicos sociales del siglo XX.
“Estas consideraciones están vinculadas al propósito de este trabajo, que es esbozar el pensamiento de un científico social contemporáneo: Rodolfo Stavenhagen (...). El esbozo que intentaremos a continuación presenta primero algunos rasgos biográficos y enseguida una reflexión sobre la obra, sin separarla del contexto histórico-político en que se desarrolló. Se trata, en consecuencia, de presentar algunas de las ideas fundamentales de Stavenhagen sin olvidar el contexto personal y las circunstancias sociales de su desarrollo” 13.	La conformación de la obra se relaciona con las condiciones históricas específicas que rodean su aparición.
“Mexicano de origen alemán, Stavenhagen realizó estudios de antropología, economía y sociología en los Estados Unidos, México y Francia. Adquirió una formación multidisciplinaria que iba a jugar un papel importante en su carrera, ya que le permitiría tratar profesionalmente varios problemas que sin ese enfoque no hubieran sido cubiertos adecuadamente” 14.	Es posible identificar una “formación multidisciplinaria” en el pensamiento de Stavenhagen alimentada por la perspectiva internacional de los estudios realizados.

## REGISTRO DE TEXTO S-A-01 (continuación A)

Título: *Semblanza del Doctor Rodolfo Stavenhagen.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Su formación intelectual culminó en 1964 con la defensa, en París y bajo la dirección de Georges Balandier, destacado profesor de L’Ecole Pratique des Hautes Etudes, de su tesis doctoral en sociología: <i>Essai comparatif sur les classes sociales rurales et la stratification sociale dans quelques pays sous-developpés</i>. Dicha tesis tuvo la originalidad de plantear un estudio comparativo del problema de las clases sociales en las sociedades agrarias en África y América Latina, lo que, en más de un sentido, revelaba la vocación cosmopolita de Stavenhagen. Se trataba de los inicios de un enfoque que iba a revelarse fructífero.</p> <p>Las consideraciones anteriores proporcionan el marco biográfico de la carrera intelectual de Stavenhagen. Se trataba de los inicios de un enfoque que iba a revelarse fructífero” 13-14.</p>	<p>Se puede destacar una influencia particular desde la investigación con Georges Balandier a propósito de la <i>vocación cosmopolita</i> de Stavenhagen.</p>
<p>“El texto por el cual Stavenhagen alcanzó notoriedad en México y en América Latina es: <i>Siete tesis equivocadas sobre América Latina</i>. Este texto convierte a Stavenhagen en un crítico de la reflexión imperante sobre el proceso de desarrollo latinoamericano” 14.</p>	<p>Referencia a “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”, un texto de particular relevancia en la proyección intelectual del autor.</p>
<p>“El esfuerzo por definir las clases sociales ocupa un lugar muy importante en su trayectoria intelectual” 14</p>	<p>Las “clases sociales” se presenta como otro gran interés del antropólogo-social por las contribuciones al debate relacionados con la vinculación entre los sistemas de estratificación y los sistemas de clase.</p>
<p>“Otro gran tema, quizá el más significativo de la obra de Stavenhagen, es el análisis de los problemas agrarios de México. Las cuestiones centrales que le preocupan son: a) la tenencia de la tierra y la reforma agraria, b) la aparición de una nueva burguesía agraria esencialmente ligada a la comercialización de productos y a la entrega de servicios técnicos, c) la relación entre la política del Estado y la exploración del campo, y d) el papel histórico-político del campesinado. Todas estas cuestiones se estudian apoyándose en un diagnóstico muy pormenorizado de la realidad del campo mexicano” 15.</p>	<p>Los grandes problemas agrarios son analizados desde investigaciones de campo en el contexto mexicano.</p>



## REGISTRO DE TEXTO S-A-01 (continuación B)

Título: *Semblanza del Doctor Rodolfo Stavenhagen.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“La preocupación por las minorías étnicas, que articula varios temas y constituye un hilo constante de su obra. Este tema encarna un proyecto vital en Stavenhagen: el mejorar la situación del indio mediante la identificación de los mecanismos de explotación y dominación” 15</p>	<p>La dedicación al estudio de las minorías étnicas tiene la pretensión de favorecer mejores condiciones de vida para los individuos que viven en situación de marginalidad.</p>
<p>“La posición de Stavenhagen frente a las minorías étnicas, incluye tres aspectos fundamentales: 1) el análisis de la situación del colonialismo interno que condiciona el lugar que ocupan los indígenas en la sociedad nacional; 2) la reflexión sobre las posibilidades de superación de la posición segregada de las minorías étnicas, que se identifica con la discusión del <i>pluralismo cultural</i>, y 3) las cuestiones relacionadas con la evaluación de la política indigenista del Estado mexicano, especialmente en lo que respecta a las acciones del Instituto Nacional Indigenista, creado en 1948-1949” 15.</p>	<p>Dentro de las grandes preocupaciones por las minorías étnicas, el análisis se concentra en los factores que sostienen la situación de exclusión de los grupos minoritarios y en la posibilidad de superación de las dinámicas de marginación.</p>
<p>“El estudio y la discusión de los grandes temas de la obra de Stavenhagen nos lleva a concluir que en ella expresa una postura comprometida con la realidad social de México y con los problemas de las categorías sociales más desfavorecidas del país, como son los indígenas y los campesinos” 15.</p>	<p>El compromiso intelectual del autor se conecta con la realidad social del país y en concreto con los grupos sociales más desfavorecidos, que viven en situación de desamparo.</p>
<p>“No obstante, el carácter comprometido de la obra en cuestión, cabe resaltar el hecho de que dicho compromiso se mantiene dentro de los límites del trabajo científico sin colocarse en la perspectiva de un partidismo o ideologismo que sacrificara la validez del conocimiento alcanzado. Por lo cual, al conseguir conciliar a la ciencia con el compromiso con una realidad, Stavenhagen se coloca en una situación destacada en cuanto intelectual crítico dentro del contexto latinoamericano” 16.</p>	<p>El compromiso intelectual del autor no es partidista sino que se sostiene por el rigor propio de la actividad científica y de su objeto social. Desde allí podemos hablar de Stavenhagen como un intelectual crítico.</p>
<p>“Construye una obra situada teóricamente en diálogo con las categorías marxistas, pero sin que ellas se transformen en límites para el análisis de los problemas estudiados. La utilización de la categoría marxista de clase es central en su obra y contribuye a explicar y aclarar diversos planteamientos sobre esos temas. A su vez, su contacto con el marxismo no se limita a cuestiones teóricas; representa también la capacidad para sentirse solidario de los grupos victimados por la explotación y el esfuerzo por encontrar formas de superar dichas situaciones” 16.</p>	<p>Pueden identificarse dentro del marxismo influencias en la trayectoria del autor, tanto en la formulación de cuestiones teóricas, tales como “clase”, así como en la praxis, en su compromiso como intelectual crítico con los grupos marginales que son motivo de su investigación.</p>

## REGISTRO DE TEXTO S-A-01 (continuación C)

Título: *Semblanza del Doctor Rodolfo Stavenhagen.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“El desarrollo de la obra de Stavenhagen se lleva a cabo participando activamente en debates, seminarios y discusiones (...). Igualmente, y ya como organizador del trabajo intelectual, contribuye al desarrollo de la tarea de diversas instituciones de enseñanza e investigación. En dichas instituciones consigue articular diversas áreas de la práctica intelectual. Supera posiciones academicistas implicándose en el debate político cotidiano, trasciende análisis puramente técnicos, como en el caso de la estructura agraria, con la presentación de alternativas sociales políticamente viables” 16.</p>	<p>En la semblanza biográfica del autor puede identificarse una acción catedrática desarrollada en la conciliación de la actividad académica y el compromiso político.</p>
<p>“La inserción simultánea en el medio intelectual, en la política y en los contactos internacionales ha resultado ser perjudicial para el desenvolvimiento de un trabajo científico constante. Stavenhagen ha salido perjudicado y la sociología con él. En el caso de haberse mantenido en un rumbo más definido, con propósitos específicos, quizás su obra sería hoy mucho más sustantiva de lo que efectivamente es” 16.</p>	<p>Se aprecia aquí una crítica asociada a la eventual dispersión de la obra del autor, debida a los frentes multifacéticos que de manera simultánea lleva a cabo Stavenhagen tanto en México como en América Latina y otros escenarios internacionales.</p>

## ANEXO 4.2. REGISTRO DE TEXTO S-A-02

Título: <i>Rodolfo Stavenhagen, emérito</i>	
Ciudad/Edición: México, DF: El Colegio de México.	Año: 2005
Publicación: Boletín Editorial No. 114.	Autor: Leonel Durán Solís. Antropólogo, colega y amigo personal de Rodolfo Stavenhagen. Director del Museo Nacional de las Culturas
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 12-11-09
Sinopsis: Apreciaciones generales sobre la trayectoria personal de Rodolfo Stavenhagen y sus múltiples contribuciones en el ámbito de los derechos humanos.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“En Stavenhagen, junto a los principios que comparte como ciudadano, los valores asociados a los derechos humanos tienen para él una importancia rectora. Esto lo ha llevado, a lo largo de su brillante trayectoria como científico social, a reconocer y a respetar a toda persona individual o colectiva, etnia o nación” 3.	Los derechos humanos contienen unos valores específicos que sugieren una manera específica de vivir, con la cual Stavenhagen es identificado.
“Y en el presente, siendo un hombre en el siglo XX, y ciudadano del siglo XXI, su labor como investigador de las relaciones sociales y sus conflictos tiene una estrecha relación con la teoría y la práctica de los derechos humanos, en su más amplia acepción: valiosos instrumentos para superar las divergencias, los odios, darle sentido a la vida social, pues ésta vale si se comparte con otros, los próximos y los lejanos, con todo y entre todos” 3.	La relación de Stavenhagen con la teoría y la práctica de los derechos humanos tiene implicaciones éticas en la manera de favorecer la coexistencia de valores diversos en las sociedades.
“Él es un hombre que muestra en las cuestiones humanas que aborda conocimiento, reflexión, sabiduría y amor, cristal fino que ha sabido cuidar y proteger con sobria seriedad y autoridad intelectual, sin que se conviertan en obstáculo para su objetividad científica y rigor académico. Sus motivaciones más íntimas no afectan su método” 3.	En Stavenhagen, el estudio de los problemas sociales combina el ejercicio intelectual riguroso con el carácter humano que se infiere de ese tipo de temáticas.
“...en la gestación de muchas y diversas iniciativas, en las que siempre ha vinculado la teoría y la academia con sus aplicaciones prácticas a la vida social de México y del mundo” 3.	La actividad académica en el marco de las ciencias sociales exige aplicaciones prácticas en los escenarios reales que analiza.

**REGISTRO DE TEXTO S-A-02 (continuación A)**

Título: *Rodolfo Stavenhagen, emérito*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“Allí [en la ENAH] inició Rodolfo su contacto con la pluralidad cultural de México y del mundo, que ha sido para él una constante de estudio, reflexión y cátedra” 5.	Un momento destacado del encuentro de Stavenhagen con la realidad cultural que sería motivo de sus análisis, tiene lugar en los años de estudiante en la ENAH.
“Rodolfo en el ejercicio de sus actividades académicas y profesionales ha sido y es un viajero constante por el mundo, en todas sus latitudes y direcciones, siempre con una incansable curiosidad científica y humana” 5	Stavenhagen está en contacto con los problemas contemporáneos del orden internacional, situaciones que conoce <i>in situ</i> con el constante espíritu investigador que lo caracteriza.

### ANEXO 4.3. REGISTRO DE TEXTO S-D-03

Título: <i>Rodolfo Stavenhagen</i>	
Ciudad/Edición: México, DF: El Colegio de México.	Año:2004
Publicación: Boletín Editorial No. 114.	Autor: Gustavo Verduzco, El Colegio de México
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 12-11-09
Sinopsis: Intervención del director del Centro de Estudios Sociológicos (CES) de El Colegio, al momento de la proclamación de Rodolfo Stavenhagen como profesor emérito. Realiza un esbozo de la participación de éste último en los grandes momentos de su trayectoria académica en el CES.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“Para los años ochenta, en que yo ingresé al CES, los intereses de Rodolfo, sin dejar los previos, se habían movido con más claridad hacia la etnicidad y los derechos indígenas, temas que, en esos años, se veían con menor importancia de la que ahora les damos” 7.	La aparición de temas como etnicidad y derechos indígenas en la obra de Stavenhagen se ubica en un momento donde no les era concedida mucha importancia. Se destaca, así, su visión de vanguardia.
“Al momento de mi llegada al CES, recuerdo sobre todo que me llamó la atención la sencillez de Rodolfo y la posibilidad que dejaba para que uno se acercara a él; creo que ésta ha sido una cualidad más de él que complementa con humanidad su perfil como académico e intelectual” 7.	El carácter humano del profesor Stavenhagen acompaña su tarea como investigador social.
“Rodolfo también ha mantenido una clara presencia en el CES apoyando las actividades de docencia y dirigiendo estudiantes en los trabajos de sus tesis” 7.	La participación del autor en la actividad universitaria de El Colegio de México se ha mantenido a pesar de sus múltiples compromisos y vinculaciones.
“Quisiera mencionar las palabras de un profesor del CES que me escribió en su momento para apoyar que Rodolfo pasara a ser profesor emérito. Repito sus palabras porque creo que expresan de manera clara y puntual algunos aspectos centrales de la trayectoria académica de Rodolfo Stavenhagen:  [...] ha contribuido en forma excepcional al conocimiento de una serie de temas fundamentales de la realidad social mexicana y latinoamericana: la reformulación de la conceptualización de las clases sociales; el estudio empírico y la reflexión teórica sobre la estructura agraria en México; la preocupación por situar a las minorías étnicas dentro del contexto social de Mesoamérica, la inquietud por el papel del trabajo sociológico en la acción política	Verduzco cita las palabras de un colega de El Colegio apoyando la designación de Stavenhagen como profesor emérito. En el apartado se destacan las grandes contribuciones del homenajeado en los diversos campos de las ciencias sociales: clases sociales, estructuras agrarias, minorías étnicas, procesos de desarrollo, acción política, entre otros.  La constancia en torno a la conexión entre reflexión y búsqueda de solución de los problemas reales define a Stavenhagen como intelectual crítico.

y la crítica a análisis del proceso de desarrollo en América Latina.

La contribución de Rodolfo Stavenhagen al acervo del conocimiento sociológico en América Latina y México ha tenido y tiene resonancia internacional. La íntima relación entre la reflexión y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, entre la docencia y la investigación, plasma la figura de un intelectual crítico, partícipe de los dilemas que afectan al país” 8.

#### ANEXO 4.4. REGISTRO DE TEXTO S-D-04

Título: <i>Rodolfo Stavenhagen y el Centro de Estudios Sociológicos</i>	
Ciudad/Edición: México, DF: El Colegio de México.	Año: 2005
Publicación: Boletín Editorial No. 114.	Autor: Claudio Stern. Colega y amigo personal de Rodolfo Stavenhagen.
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 12-11-09
Sinopsis: Intervención del autor en la ceremonia de designación de R. Stavenhagen como profesor emérito. El discurso versa sobre la trayectoria general de Rodolfo Stavenhagen, en especial, referida a la creación del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
“Terminamos abordando cada quien aspectos parciales: la desigualdad regional; el crecimiento urbano; la estratificación social en ciudades de tamaño intermedio. Teníamos un contacto estrecho con los economistas, demógrafos y urbanistas del CEED (Centro de Estudios Económicos y Demográficos). No había las barreras disciplinarias que tanto se han ahondado hoy en día y a las que Rodolfo siempre se opuso” 9.	La visión totalizadora, que impida una fragmentación de saberes, se hace necesaria para abordar investigativamente determinado problema social. Luego el autor expresará el interés de Stavenhagen por “reunir en un solo doctorado a las diversas disciplinas sociales que se enseñan en El Colegio” 10.
“Fue más de un año de discusiones: Rodolfo, que un doctorado para formar investigadores; José Luis Reyna y yo (así como también Orlandina de Oliveira, quien se había incorporado en 1969), que mejor una maestría (...); Manuel Villa que no, que formación de investigadores pero sin grado...Más que el consenso, fue el arte de convencer, que tan diestra y suavemente maneja Rodolfo, el que lo llevó a vencer” 9	En el proyecto del naciente Centro de Estudios Sociológicos (1973), Stavenhagen pensó un <i>programa de doctorado para formar investigadores</i> .
“Necesitábamos fortalecer nuestro pequeño grupo, y estábamos convencidos de que un programa cuyo objetivo principal era formar investigadores, no en abstracto, sino para conocer nuestra propia realidad social, requería de una planta multidisciplinaria” 10.	La línea del doctorado del Centro de Estudios Sociológicos centrado en la formación de investigadores se caracterizó, además, por el <i>conocimiento de la propia realidad</i> .
[En el Seminario sobre la estructura social de México] “Rodolfo suavemente nos mostraba el sentido que marcaba su brújula, siempre bien asentada en la tierra, en la estructura agraria, en la cultura, en la historia, en la lucha por el dominio o por salir de él, en la heterogeneidad, en el mosaico pluricultural, en el ‘México Profundo’ que con tanto ahínco y transparencia nos hiló nuestro entrañable amigo Guillermo Bonfil”. 10.	El presupuesto de la realidad local, inmediata, es decir, la consideración de las muchas raíces situacionales que rodean un objeto de estudio social, es un rasgo del pensamiento del autor.

## REGISTRO DE TEXTO S-D-04 (continuación A)

Título: *Rodolfo Stavenhagen y el Centro de Estudios Sociológicos*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Rodolfo ha combinado siempre su participación en las actividades de esta casa [Colmex] con importantes cargos en otras instituciones y con proyectos de gran relevancia académica y política en temas trascendentes no sólo para nuestra sociedad, sino a nivel mundial” 10.</p>	<p>El alcance de la producción académica y el trabajo social de Rodolfo Stavenhagen está más allá de los límites de una sola institución. Junto a El Colegio de México han girado innumerables participaciones en otros escenarios nacionales y mundiales.</p>
<p>“Después de haber dedicado los primeros años de su carrera académica al conocimiento de la estructura agraria y del campesinado, cuestiones que estuvieron entre los temas centrales de interés del CES en la década de los años setenta y principios de los ochenta, Rodolfo ha dedicado muchos de sus esfuerzos durante los lustros más recientes a la comprensión y promoción de los derechos humanos, a los conflictos étnicos y a los derechos de los pueblos indígenas, temas ampliamente debatidos internacionalmente y sobre los cuales Rodolfo ha hecho importantes contribuciones, no sólo teóricas, sino también prácticas” 10.</p>	<p>Se puede identificar algunas categorías dominantes por donde ha transitado Stavenhagen: de las preocupaciones iniciales por la cuestión agraria y campesina, hasta los temas más actuales de derechos humanos, conflicto étnico y derechos de los pueblos indígenas.</p>



### ANEXO 4.5. REGISTRO DE TEXTO S-AB-01

Título: <i>Palabras pronunciadas en ocasión de recibir el nombramiento de profesor emérito.</i>	
Ciudad/Edición: México, DF: El Colegio de México.	Año: 2005
Publicación: Boletín Editorial No. 114.	Autor: Rodolfo Stavenhagen
Adquirido en: El Colegio de México	Fecha de Consulta: 12-11-09
Sinopsis: El propio autor hace una presentación de los grandes acontecimientos, maestros y colegas que influyeron en la conformación de su trayectoria como científico social.	

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Durante los tres años que pasé en París trabajé en una tesis bajo la dirección del antropólogo Georges Balandier, especialista en temas africanos, quien me ayudó a descubrir la problemática de aquel continente, entonces en plena ebullición libertaria. En sus aulas conocí a numerosos estudiantes africanos como de otros países del Tercer Mundo, término que por cierto el propio Balandier había popularizado en algunas obras. Me hice entonces, como muchos de mis compañeros, tercermundista” 11.</p>	<p>El acercamiento a la realidad africana expresa un patrón de identificación con las situaciones emergentes vividas desde el “Tercer mundo”.</p>
<p>“En vez de la etnografía tradicional que nos enseñaban algunos de nuestros maestros nos interesaba conocer los procesos dinámicos y, según la orientación marxista en boga, las contradicciones estructurales, y porque el Instituto Nacional Indigenista, del cual éramos becados, promovía el cambio en las comunidades indígenas bajo la batuta de Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán” 11.</p>	<p>El autor explica la denominación de “chicos del cambio” que recibía su grupo de estudiantes en el trabajo como “antropólogos aplicados” en la Comisión del Papaloapan.</p>
<p>“Con los inolvidables maestros Ricardo e Isabel Pozas y Alejandro Marroquín, me inicié en el trabajo de campo en los Altos de Chiapas y en la región mazateca de Oaxaca. En el Papaloapan, bajo la supervisión primero de Alfonso Villa Rojas y luego de Fernando Cámara Barbachano, participé en el reacomodo de algunos poblados indígenas por la construcción de la Presa Miguel Alemán y luego pasé un año como encargado de un nuevo pueblo de reacomodo en el sur de Veracruz, en donde tuve, a los 23 años, mi primera experiencia de la burocracia gubernamental así como de las realidades políticas, sociales y económicas del México rural e indígena” 11.</p>	<p>Influencias de situación y de maestros en los tiempos de formación en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se pueden destacar los ámbitos de antropología aplicada con grupos indígenas de Oaxaca y Chiapas. Éste será un importante antecedente de sus estudios de doctorado en Francia: “Por eso cuando llegué a París ya había presenciado otras y auténticas sorbonas” 11.</p>

## REGISTRO DE TEXTO S-AB-01 (continuación A)

Título: *Palabras pronunciadas en ocasión de recibir el nombramiento de profesor emérito.*

Literalidad Alteridad/Educación/Derechos Humanos	Construcción hacia “Alteridad en la Educación en Derechos Humanos”
<p>“Esa experiencia fue para mí fundamental, un verdadero viaje de descubrimiento, en donde aprendí, entre otras cosas, que incluso las políticas gubernamentales mejor intencionadas podían vulnerar la dignidad de las personas y las culturas. Me inicié en el tema de los derechos humanos desde la perspectiva de las víctimas” 11.</p>	<p>Valoración del autor de sus primeras experiencias de campo en el origen de sus preocupaciones por los derechos humanos de los grupos socialmente vulnerables: <i>“Me inicié en el tema de los derechos humanos desde la perspectiva de las víctimas”</i>.</p>
<p>“Opté, en vez de terminar mis días y mis ideas en la burocracia indigenista, por terminar mi carrera en la ENAH y buscar la oportunidad de estudiar un posgrado” 12.</p>	<p>Elección de Stavenhagen que le ayudaría a mantenerse en las realidades sociales conocidas en los trabajos de campo de la ENAH y el INI.</p>
<p>“Se me presentó la oportunidad, nuevamente por intermedio de Pablo González Casanova, de trabajar en el Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais, en Río de Janeiro, en donde pasé tres años y descubrí no sólo el Brasil en su magnífica majestuosidad y sus profundos contrastes sociales y económicos, sino también tuve oportunidad de conocer otros países latinoamericanos y tratar algunos de su más acuciosos estudiosos y conocedores” 12.</p>	<p>El vínculo al Centro Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales, en Río de Janeiro, se convierte en uno de los primeros y principales acercamientos de Stavenhagen a la realidad latinoamericana.</p>
<p>“Hace 40 años que estoy vinculado con El Colegio de México, y aunque no han sido años continuos debido a diversas interrupciones temporales, el vínculo se fue consolidando y siempre he considerado El Colegio como mi verdadero “alma mater” en México, el “nido” como lo llamaba Luis González y González, al que uno vuelve una y otra vez, aunque se es, como me ha tocado ser en ocasiones, una golondrina viajera” 13.</p>	<p>Reconocimiento de vinculación permanente de la actividad universitaria en México con El Colegio, a pesar de las interrupciones temporales.</p>
<p>“Pero si la burocracia nacional me sacaba ronchas, la internacional me dio alergia general” 14.</p>	<p>Alusión a propósito de su estancia en la UNESCO como sub-director general de la División de Ciencias Sociales y sus Aplicaciones</p>
<p>“De vuelta en el CES – que había ampliado su planta de profesores, graduado más doctores, lanzado numerosas publicaciones – me interné en mi más reciente (con intención no digo mi última) aventura intelectual y también, por qué no decirlo, espiritual y personal. Me refiero al campo de los derechos humanos” 14.</p>	<p>Alusión al surgimiento explícito del campo de los derechos humanos en la trayectoria “intelectual, espiritual y personal” del autor como científico social.</p>

<p>“No se me escapa el significado simbólico que el año en que fue creado El Colegio – 1940 – es el mismo en que llegué a México con mi familia, como refugiado de la Alemania Nazi para comenzar una nueva vida. Debo esta posibilidad, hecha realidad, a la generosidad del pueblo mexicano, con el cual siento una profunda deuda que he intentado saldar, de alguna manera, a través de mi actividad profesional y mi compromiso social” 14.</p>	<p>Relación de apertura de una nueva vida en México, en el escenario de El Colegio, en contraste con el exilio de la Alemania Nazi. El vínculo con el nuevo país bajo la presión del exilio, le lleva a reconocer una “deuda” con el pueblo mexicano ligada a su actividad profesional y compromiso social.</p>
--	---

## ANEXO 5.1. TRAYECTORIA HISTÓRICA

### RODOLFO STAVENHAGEN, SU TIEMPO Y EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Año	Rodolfo Stavenhagen (Actividad social y académica)	Rodolfo Stavenhagen (Principales publicaciones, premios y reconocimientos)	Educación en Derechos Humanos: Escenario Nacional/Internacional, documentos y acontecimientos
1932	Nacimiento en Frankfurt (Alemania)		
1934			
1939			Comienza la Segunda Guerra Mundial.
1940	Arribo de la familia Stavenhagen a México		
1945			Concluye la Segunda Guerra Mundial. Creación de la ONU
1946			Creación de la UNESCO (4 de noviembre)
1948	Escuela Secundaria y Preparatoria Colegio Americano Ciudad de México		Creación de la Organización Mundial de la Salud (7 de abril). La Asamblea General de la ONU adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre). Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio. (que entrará en vigor 1951).
1949	Naturalización como ciudadano mexicano. Viaje a la Universidad de Chicago.		Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra

1950			Convención Europea para la protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales
1951	Bachelor of Arts. University of Chicago		Convención de Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados
1952			Convención sobre Derechos políticos de la mujer
1953			Inicia el Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO
1956	Imparte primeras clases de sociología en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales UNAM [hasta 1976]. Estudios en la Carrera de Economía UNAM. Encargado de la Revista de Ciencias Políticas y Sociales.		
1957			Convenio 107 de la OIT, sobre el desarrollo económico y social de la población indígena
1958	Etnólogo/Maestría en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.	Tesis de la ENAH: “La población flotante de Tijuana, BC”.	Convenio 111 de la OIT sobre la discriminación (empleo y ocupación)
1959	Beca del IFAL y del Banco de México. Inicia estudios de doctorado en la Universidad de París, bajo la dirección de Georges Balandier.		Declaración Universal de los Derechos de la Infancia. Convención sobre el Estatuto de los Apátridas.

1960			Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales, adoptada mediante Resolución 1514 de la Asamblea General. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1961			Convención para reducir los casos de apatridia. Carta Social Europea, referente a derechos económicos y sociales.
1962	Secretario General Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales. Río de Janeiro, Brasil [hasta 1964]		
1963	Profesor en la Pontificia Universidade Catolica do Rio de Janeiro, Brasil		
1964	Doctor en Sociología. Universidad de París. Invitado por Victor L. Urquidi a ingresar a El Colegio de México.	Tesis de Doctorado: Las clases sociales en las sociedades agrarias.	

1965	Profesor-Investigador en El Colegio de México. Co-director estudio sobre la Reforma Agraria y el Desarrollo Agrícola en México, Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola [hasta 1969]	“Siete tesis equivocadas sobre América Latina”.	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
1966	Integra el Comité Directivo en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (hasta 1974). Consultor de la Comisión Nacional de Planeación de la Educación, Secretaría de Educación Pública (hasta 1967).		Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

1967			Protocolo de Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados. Declaración de las Naciones Unidas sobre el Asilo Territorial.
1968	Miembro del Consejo Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) [hasta 1976]		Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Teherán. Creación del Instituto Internacional de Derechos Humanos por René Cassin. Movimiento Estudiantil Mundial.
1969	Investigador-profesor en el Instituto Internacional de Estudios Laborales, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza. (hasta 1972).	<i>Las clases sociales en las sociedades agrarias</i> , México, Siglo XXI (también publicado en inglés, francés, italiano, sueco y árabe)	Entra en vigor la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Convención Americana sobre Derechos Humanos (o Pacto de San José de Costa Rica)
1970	Profesor en la Universidad de París (Francia). Institut d'Etudes Economiques et Sociales du Développement, IEDES.	(Editor), <i>Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America</i> , New York. Anchor Doubleday.  Premio especial de economía Banamex, Banco Nacional de México, por la obra sobre reforma agraria y desarrollo agrícola en México.	
1971	Profesor en el Departamento de Sociología de la Universidad de Ginebra, Suiza. Consejo Directivo Sociedad de Antropología Aplicada, USA [hasta 1973]		
1972	Presidente del Consejo Directivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (hasta 1987). Participa en la organización del Centro de Estudios Sociológicos en El Colegio de México.	<i>Sociología y desarrollo</i> , Mexico, Editorial Nuestro Tiempo. (también en francés)	Declaración de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente

1973	Primer Director del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (hasta 1977)	Premio Elías Sourasky en Ciencias Sociales, Secretaría de Educación Pública, México. Se publica en Francia su trabajo “Sept thèses éronnées sur l'Amérique Latine”	Convención sobre prevención y castigo del crimen de apartheid.  Golpe de Estado en Chile.
1974	Durante estos años participa en consejos técnicos y editoriales en la UNAM, INAH y COLMEX.  Participa en la redacción de nuevos libros de texto de ciencias sociales para escuelas primarias (hasta 1975).	(Co-director), <i>Estructura agraria y desarrollo agrícola en México</i> , México: Fondo de Cultura Económica. Coordina los libros colectivos “Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America”, Nueva York; y, “Capitalismo y Campesinado en México”, INAH	La Conferencia General de la UNESCO aprueba la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Congreso Internacional de Americanistas centrado en la cuestión indígena
1975	Miembro de la Junta Directiva de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Comienza su contribución a la Universidad de las Naciones Unidas (UNU): consultor de proyectos y miembro de un Consejo Técnico de Programas sobre Desarrollo Económico y Social.		
1976	Junta Directiva de la UAM. Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad de las Naciones Unidas [hasta 1980]	<i>El ingenio del hombre</i> , México, Editora Continental; libro de texto de ciencias sociales para escuelas secundarias.	Declaración de los Derechos de los pueblos, Argel. Inauguración FLACSO-México.



1977	Termina dirección del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio. Asume organización y Dirección General de Culturas Populares, Secretaría de Educación Pública, México (hasta 1979). Vicepresidente Asociación Internacional de Sociología Rural (hasta 1980).	(director) <i>Capitalismo y campesinado en México, Mexico:</i> Instituto Nacional de Antropología e Historia	
1978		<i>Testimonios</i> , México, Universidad Nacional Autónoma de México	<p>Congreso Internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos, Viena.</p> <p>Declaración sobre los principios fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el <i>apartheid</i> y la incitación a la guerra (Conferencia General de la UNESCO).</p> <p>Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz (Resolución 33/73 Asamblea General de las Naciones Unidas).</p> <p>Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (UNESCO)</p>
1979	Subdirector General de la UNESCO, encargado de la División de Ciencias Sociales y sus Aplicaciones. París (Francia) [hasta 1982]		Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

1980	Presidente del Comité Organizador del Séptimo Congreso Mundial de Sociología Rural, con sede en México.	Nombrado “académico sobresaliente” por la Universidad Nacional Autónoma de México. <i>Problemas étnicos y campesinos</i> , México, Instituto Nacional Indigenista (2° edición 1990)	Creación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en San José de Costa Rica. Congreso Indigenista Interamericano, Mérida (México). Acuerdo sobre Educación para el Desarme.
1981		Se publica en India “ <i>Between Underdevelopment and Revolution</i> ”, New Delhi, Abhinav.	Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o en las Convicciones [proclamada por la Asociación General de las Naciones Unidas]. Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los Pueblos.  Entra en vigor la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (aprobada en 1979)  El Comité de Ministros aprueba la “Declaración sobre la intolerancia: una amenaza para la democracia”.  Declaración de San José (Costa Rica) sobre etnocidio y etnodesarrollo.
1982	Profesor en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de París, Francia. Vicepresidente Federación Mundial de Estudios sobre el Futuro [hasta 1986], En esta etapa inicia investigaciones en el área de conflictos étnicos y derechos humanos.	<i>Fellow</i> del Institute of Social Studies. La Haya (Países Bajos)  Universitario Sobresaliente (UNAM)	

1983	<p>Coordinador General Académico en El Colegio de México (hasta 1985).</p> <p>Comienza el proceso de organización de la Academia Mexicana de Derechos Humanos</p>		<p>Conferencia intergubernamental sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme (UNESCO)</p>
1984	<p>Miembro del Consejo Directivo del <i>Social Science Research Council</i>. Nueva York (hasta 1988) y miembro de su Comité de Estudios Latinoamericanos (hasta 1994). Inicia su colaboración con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica). Presidente Fundador de la Academia Mexicana de Derechos Humanos (hasta 1990)</p>		<p>Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz (Resolución 39/11 Asamblea General de las Naciones Unidas)</p>
1985	<p>Vice-presidente del Consejo Académico de las Naciones Unidas [hasta 1987]</p>	<p>Es elegido miembro del Consejo Nacional de Investigadores, Nivel III</p>	<p>Recomendación R.(85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas. Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, Nairobi. X Congreso Indigenista Interamericano, EUA.</p>

1986	Miembro del Consejo Directivo <i>International Movement Against Discrimination and Racism</i> , Tokio (Japón) [hasta 2009]. Presidente-Relator de la reunión de expertos sobre la revisión del Convenio 107 (posterior 169) sobre poblaciones indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo.		Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, aprobada por la Asamblea General. Manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Declaración de las Instituciones Europeas contra el racismo y la xenofobia.
1987	Vice-presidente del Comité Directivo, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (hasta 2006)	<i>Award</i> del Michigan Ethnic Heritage Center, Detroit	Congreso Internacional sobre la enseñanza, la información y la documentación en materia de derechos humanos, Malta. Conferencia Regional Latinoamericana de Ministros de Educación convocada por la UNESCO, realizada en Colombia.
1988	Regents' Distinguished Lecturer, Universidad de California, Riverside, EUA	<i>Derecho indígena y derechos humanos en América Latina</i> , México. El Colegio de México e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.  (Co-director) <i>Política cultural para un país multiétnico</i> , México, SEP	Protocolo de San Salvador (adicional a la Declaración de San José en materia de derechos económicos, sociales y culturales)
1989			Declaración sobre la Paz en el Espíritu de los Hombres, Yamoussoukro, Costa de Marfil. Convención sobre los Derechos del Niño. El Parlamento Europeo adopta la Declaración sobre los derechos y libertades fundamentales. Caída del Muro de Berlín.

1990	<p>Tinker Visiting Professor, Instituto de Estudios Latinoamericanos y Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Stanford, EUA, becas Fulbright, Guggenheim, Heintz y Tinker (hasta 1993).</p> <p>Consejero Comisión Nacional de Derechos Humanos, México (hasta 2000). Consejo, <i>International Centre for Ethnic Studies</i> (Sri Lanka) [hasta 1992]</p>	<p>Publicación colectiva, <i>Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina</i>, México. Instituto Interamericano de Derechos Humanos e Instituto Indigenista Interamericano.</p> <p>Becas Fulbright, Guggenheim, Heintz y Tinker de los EUA, para trabajos en materia de derechos humanos y conflictos étnicos [hasta 1993].</p> <p>Publica "The Ethnic Question: Conflicts, Development and Human Rights".</p>	<p>Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtiem. Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre el Niño, Nueva York.</p> <p>El Consejo Europeo redacta la Declaración sobre el antisemitismo, el racismo y la xenofobia, Dublín. Se crea la Comisión Nacional de Derechos Humanos (México)</p>
1991		<p>Se publica en Japón "<i>Peasant Societies and Development</i>" (en japonés), Tokyo, Iwanami Shoten</p>	<p>El Consejo Europeo redacta una Declaración sobre los Derechos Humanos (Luxemburgo). Inicia el proyecto de educación en valores de la OEI "Democracia y Educación" como parte del Programa "La Enseñanza en Valores para un Mundo en Transformación".</p>
1992	<p>Presidente del Consejo Directivo de <i>International Alert</i>, Londres (Reino Unido) [hasta 1998]</p>		<p>Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro. Comienza guerra Bosnia-Herzegovina (hasta 1995).</p>

1993	<p>Presidencia del Consejo Directivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (hasta 1997). Miembro de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, UNESCO (hasta 1996)</p> <p>Raoul Wallenberg Professor in Human Rights, Rutgers University, USA.</p> <p>Cátedra en Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.</p>	<p>Homenaje en el 13° Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas</p>	<p>Declaración y Plan de Acción mundial de Montreal sobre Educación en Derechos Humanos y en Democracia (UNESCO).</p> <p>Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Declaración y Programa de Acción de Viena.</p> <p>Declaración y Plan de Acción sobre la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia a partir de la Cumbre del Consejo de Europa.</p>
1994		<p>Premio Boutros Boutros-Ghali, de la Asociación para la Promoción de las Naciones Unidas. Tokio, Japón</p>	<p>Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo.</p> <p>44° Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra. Genocidio de Ruanda.</p>
1995	<p>Presidente honorario del Instituto de Relaciones Internacionales e Investigaciones para la Paz (IRIPAZ) de Guatemala</p>		<p>Cumbre Mundial y Declaración de Copenhague sobre el Desarrollo Social.</p> <p>IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing.</p>
1996	<p>Coordinador Comisión de Seguimiento y Verificación de los Acuerdos de San Andrés, México (hasta 2001).</p> <p>Cátedra en el Departamento de Antropología de la Universidad de Sevilla (España)</p>	<p>(Co-autor) <i>La educación encierra un tesoro</i>, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, París, UNESCO.</p> <p>Publica "Ethnic Conflicts and the Nation State".</p>	

1997	<p>Cátedra en la Universidad Internacional de Andalucía.</p> <p>Miembro del Consejo del Consejo de la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas.</p>	<p>Premio Nacional de las Ciencias y de las Artes, en el área de las Ciencias Sociales, Historia y Filosofía, concedido por el Gobierno de México.</p>	<p>Conferencia sobre la Explotación y el Trabajo Infantil, Oslo.</p> <p>Protocolo adicional del Cuarto Convenio de Ginebra.</p> <p>Declaración de Mérida sobre Educación en Derechos Humanos</p>
1998		<p>Premio Roque Dalton de la Asociación de Intercambio Cultural México-El Salvador</p>	
1999	<p>Consejero Universidad para la Paz, Naciones Unidas (hasta 2003)</p>	<p>Reconocimiento especial otorgado por la Universidad Autónoma Metropolitana de México.</p> <p>La Universidad Autónoma del Estado de México pone el nombre de Rodolfo Stavenhagen a la biblioteca del Departamento de Antropología</p>	<p>Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador).</p> <p>Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos</p>
2000	<p>Robert F. Kennedy Visiting Professor in the Social Sciences, Departamento de Antropología e Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Harvard, EUA (hasta 2001).</p>	<p><i>Conflictos étnicos y estado nacional</i>, México, Siglo XXI y UNAM (publicado originalmente en inglés)</p> <p><i>Derechos humanos de los pueblos indígenas</i>, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos</p> <p>Reconocimiento de la Universidad de San Carlos, Guatemala por trabajo pionero en antropología jurídica en América Latina</p>	

2001	Relator Especial para los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Indígenas, nombrado por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (hasta 2008).	<p><i>La cuestión étnica</i>, México, El Colegio de México (publicado originalmente en inglés)</p> <p>Premio “Antonio García Cubas al mejor libro de antropología e historia” otorgado al libro “La cuestión étnica” INAH.</p>	<p>Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos (Venezuela) de la Red Latinamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina.</p> <p>Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, que da origen a la Declaración de México.</p> <p>La Asamblea General proclama el Decenio Internacional (2001-2010) de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.</p>
2002		<p>Informes anuales al Consejo de Derechos Humanos de la ONU sobre la situación de los pueblos indígenas, Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, Serie Asuntos Indígenas [hasta 2006]</p>	<p>Se instala la mesa de educación en derechos humanos del Mecanismo de diálogo de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México en el marco de la Comisión Intersecretarial para la atención de los compromisos Internacionales de México en materia de Derechos Humanos</p>
2003		<p>Premio Martin Diskin. Asociación de Estudios Latinoamericanos, USA.</p>	
2004	Declaración de “Profesor Emérito” por El Colegio de México	<p>Premio Bartolomé de las Casas. España.</p>	
2005		<p><i>Racism and Public Policy</i>, Palgrave Macmillan</p>	
2006		<p>Doctorado <i>Honoris Causa</i>. Universidad de Tromso. Noruega.</p>	



2008	Miembro de la Junta Directiva del Instituto Interamericano de Derechos Humanos	<i>Los pueblos indígenas y sus derechos</i> , UNESCO, México, DF.	
------	--	---	--

## FUENTES

Para datos de contextos sobre el desarrollo de los Derechos Humanos

SÁNCHEZ, R. & JIMENA, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel, pp. 101-135.

TUVILLA, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 15-42. [65-103].

Para datos de información personal de R. Stavenhagen

STAVENHAGEN, R. (2000). *El quién y el cómo de Rodolfo Stavenhagen*. Memoria inédita.