

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD COMO PRÁCTICA DISCURSIVA
DE UNA COMUNIDAD IDEOLÓGICA INSTITUCIONALIZADA. LA
EXPERIENCIA RURAL DE LA PREPA IBERO PUEBLA**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA: DAVID ALEJANDRO GARCÍA SOTELO

DR. ERNESTO LICONA VALENCIA

NOVIEMBRE 2014

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS	19
La construcción de la otredad	19
La narrativa en la construcción de la Otredad	29
Comunidad institucionalizada y la formación ideológica discursiva	37
CAPÍTULO II: LA EXPERIENCIA RURAL COMO PRÁCTICA DE CONTACTO ENTRE AGENTES DE LA OTREDAD CULTURAL.....	46
Experiencia Rural como experiencia controlada de extrañeza	48
Planeación y ejecución de la Experiencia Rural	54
¿Qué se vive en la Experiencia Rural?	65
Experiencia Rural, experiencia de primer y segundo contacto y la experiencia no controlada	72
CAPÍTULO III: EL OTRO COMO DISCURSO INSTITUCIONALIZADO	78
En todo amar y servir. El magis como carisma y proceder ignaciano	79
Características de la educación jesuita	84
Historia y fundamentación del Modelo PEC.....	91
CAPÍTULO IV: NARRATIVAS SOBRE LO RURAL	100
Referentes narrativos sobre la otredad	102
<i>Sujetos de lo rural</i>	102
<i>Lugares de lo rural</i>	107
<i>Objetos de lo rural</i>	115
<i>Significaciones sobre lo rural</i>	121
Narrativa como condensación de la experiencia de extrañeza	147
CONCLUSIONES	152
BIBLIOGRAFÍA	157
ANEXO FOTOGRÁFICO.....	164
TABLA DE ILUSTRACIONES.....	173

AGRADECIMIENTOS

Son tantas las personas a las que debo agradecer puesto que intervinieron de manera directa o indirecta para la realización de este proyecto. En primera instancia agradezco a la planta docente y administrativa del Colegio de Antropología Social por la confianza y las atenciones brindadas durante el proceso académico y en el acompañamiento profesional y dedicado a mi proceso de formación desde la licenciatura hasta este grado de mi preparación. A mis compañeras y compañeros de la primera generación de la Maestría en Antropología Social, así como a mis profesoras y profesores, lectores y director de tesis agradezco el aceptarme en el inicio de este proyecto que seguramente aportará al impulso de nuestra región.

A los directivos, coordinadoras y coordinadores, así como al personal docente de Preparatoria Ibero Puebla por la apertura e interés por este proyecto. Agradezco el haber brindado todas las facilidades y datos, así como por la sensibilidad mostrada ante mi rol como investigador y docente con la serie de implicaciones relacionadas. Al Coordinador de la Experiencia Rural de Preparatoria Ibero Puebla por la accesibilidad, confianza y sincera amistad, así como colaboración al proyecto.

De manera especial agradezco a las personas, familias, fiscales, amigas y amigos de San Diego Buenavista que nos hospedaron en diversas ocasiones con mucho cariño y desprendimiento, asimismo les agradezco la apertura y aportaciones al proyecto. A las y los alumnos de la Preparatoria Ibero Puebla de las generaciones 2010-2013 y 2011-2014 del equipo San Diego Buenavista agradezco los testimonios, la confianza, la apertura y paciencia mostrada ante el proyecto, así como su sensibilidad con respecto a mi propio proceso académico.

Agradezco a mi familia y la gran cantidad de personas que me muestran su cariño día con día. No hay palabras para expresar el agradecimiento por estar conmigo en cada etapa de mi constante proceso de aprendizaje en la vida.

Y a ti, la mujer que comparte su vida conmigo, te agradezco y dedico todo lo que hago.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de tesis es un análisis sobre la construcción de la otredad cultural a partir de la producción discursiva que se desarrolla en el marco de la fundamentación, organización y realización de actividades específicas de una “comunidad ideológica institucionalizada”, tomando como referente empírico la Experiencia Rural de la Preparatoria Ibero Puebla para el despliegue de la investigación. El desarrollo teórico gira en torno a la noción de otredad cultural desde los enfoques de la mismidad y alteridad como formas discursivas de construir un “otro” cultural que emergerá en las producciones discursivas que se dan no sólo a partir del contacto directo entre agentes de la otredad cultural; en este caso, estudiantes de la preparatoria con las personas de las comunidades que visitan; sino que se da a través de los postulados que sirven de fundamentación de la filosofía que se desarrolla en los marcos institucionales de la comunidad ideológica, específicamente, la preparatoria como institución educativa privada que comulga con los postulados de la filosofía y pedagogía de la Compañía de Jesús.

Este proyecto de investigación se centra en las construcciones discursivas sobre la otredad desde los enfoques de la mismidad y alteridad, tomando en cuenta las perspectivas de la institución y los estudiantes de la Prepa Ibero en torno a la Experiencia Rural y en relación con un complejo discursivo institucionalizado conformado por prácticas discursivas que describen un modo ideal de ser característico de la comunidad ideológica institucionalizada. De tal manera que se considerará la construcción de la otredad en un sentido de producción discursiva; considerando que el abordaje de la otredad como objeto de análisis se ha derivado de diferentes perspectivas y con planteamientos desde enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos diferentes

En el primer capítulo se desarrollan los tres principales conceptos teóricos en los que se soporta el análisis: otredad cultural, narrativa y comunidad ideológica institucionalizada. Posteriormente se plantea la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla como una actividad diseñada para el contacto directo entre agentes de la otredad cultural, considerando su planeación, ejecución, así como las vivencias que se

dan durante esta actividad. Después se aborda la filosofía de la institución desde los postulados de la Pedagogía Ignaciana, considerando aquellos aspectos en donde se privilegia el contacto entre agentes de la otredad, como elemento importante de este enfoque pedagógico. Finalmente, se presentan y analizan las narrativas de las y los alumnos considerando un enfoque del análisis del discurso, para potencializar aquellos ámbitos en donde se concentran los referentes de la construcción de la otredad en la producción discursiva de las y los alumnos que asisten a tal actividad.

La Preparatoria Ibero Puebla es una institución educativa privada de nivel medio superior de inspiración ignaciana. Fue fundada en 2007 y pertenece al Sistema Universitario Jesuita, es decir, comparte la filosofía y adopta la fundamentación del Modelo Educativo de la Compañía de Jesús y se concibe como una institución educativa de “inspiración cristiana” fundamentada en la filosofía y modo de ser ignaciano. En el sitio web de la preparatoria se menciona que esta institución. “ofrece un ambiente de plena libertad de creencias. No se molesta ni se pone traba alguna a ningún maestro o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sólo se pide a unos y otros que conozcan y respeten los principios y valores de la propia institución” (Ibero, 2013)¹. Autodenominada como una institución jesuita, el plan de estudios de la Prepa Ibero Puebla considera tres grandes ejes de formación. Por un lado se encuentra la Coordinación Académica que programa y ejecuta el bloque de contenidos dividido en 11 academias temáticas donde se distribuyen las asignaturas que han de cursarse en los seis semestres de preparatoria; el área de Orientación Educativa, que incorpora algunos de los contenidos académicos y cuya función principal es la de la asesoría y acompañamiento estudiantil en relación con

¹ En este punto es importante considerar que hasta el 2013, esta era la redacción que aparecía en el sitio web. Al cierre del primer semestre de 2014 se modificó el texto y en general el diseño del sitio web, de tal manera que la redacción que aparece actualmente es: “La Prepa Ibero es una institución de inspiración cristiana que ofrece un ambiente de plena libertad de creencias en la que se promueve el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la honestidad académica, la formación ciudadana, la integración al mundo y la creatividad. Todo esto en el marco de una metodología orientada por el paradigma pedagógico ignaciano y apoyada en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de competencias” (Puebla, 2014). Si bien la fundamentación principal de las áreas operativas de la preparatoria es el Paradigma Pedagógico Ignaciano, se ha incorporado la idea de “inspiración cristiana”, por lo que cabe su consideración como una institución académica religiosa, lo cual será abordado a través de la noción de *comunidad ideológica institucionalizada*

orientación vocacional, así como aspectos y casos actitudinales o de intervención y seguimiento en casos específicos.

El área de Formación Humana Ignaciana como eje transversal a los contenidos del bloque académico y en donde se programan diversas actividades para cada semestre cursado en la preparatoria. Entre las actividades de esta área se encuentran las misas o celebraciones religiosas de inicio de semestre, graduación, la organización y ejecución de los Campamentos Espirituales, así como la planeación y ejecución de las Experiencias Eje. Cada estudiante que se inscriba en Prepa Ibero debe asistir a los tres campamentos y las tres experiencias eje como requisito para obtener el certificado de preparatoria. En orden cronológico, los campamentos que se deben *cursar* son el Existe, Derechos Humanos y Emocionarte, respectivamente, mientras que las Experiencias Eje son las siguientes:

- a) Servicio social. Los estudiantes de primer año asisten a instituciones que atienden a personas en alguna situación de vulnerabilidad social, como asilos de ancianos, hospitales, reformatorios para menores o casas de asistencia. El objetivo es que los alumnos planeen actividades, dinámicas de grupo, juegos y otras acciones para las personas que se encuentran en esos espacios.
- b) Servicio laboral. Durante una semana los estudiantes van a empresas, comercios, locales, así como otras actividades laborales en diferentes niveles de industria a fin de que lleven trabajos sin goce de sueldo y que vivan de primera mano el ámbito laboral.
- c) Experiencia Rural. Durante una semana los estudiantes de tercer año se van a una de las cinco comunidades elegidas por la institución del municipio de Domingo Arenas en las faldas del volcán Iztaccíhuatl: Santiago Domingo Arenas, San Simón Domingo Arenas, San Diego Buenavista, San Juan Pancoac y Santa María Atexcac. Se divide a los alumnos en parejas o equipos de cuatro personas y son distribuidos en familias por equipo. El objetivo es que convivan con las familias y se involucren en las actividades productivas diarias. Esta experiencia eje se divide en dos partes: la semana descrita y posteriormente, meses después se vuelven a llevar a fin de que implementen un proyecto de

investigación o aplicación en las comunidades en las que fueron distribuidos, denominada como Experiencia de Segundo Contacto.

Cabe señalar que si bien existen diversos abordajes con respecto a esta noción, hay una serie de aspectos que se han considerado y analizado para su operatividad en este proyecto, ya que permiten identificar dimensiones o matices en la identificación de la construcción de la otredad, lo cual complejiza su análisis. En este sentido, la revisión que se presenta a continuación, es una condensación de los abordajes teóricos que aportarán elementos para el análisis de esta investigación.

Esteban Krotz (2002) plantea que existen diversas dimensiones de la otredad; por un lado es posible hablar de una otredad *cotidiana/ordinaria*, así como una otredad *extraña/radical*. La diferencia entre estas nociones radica en la magnitud de la diferencia y su percepción. Es el contacto directo o indirecto con esa otredad lo que conduce a su percepción, clasificación y entendimiento. Argumenta que muchas preguntas han acompañado el contacto con la otredad a fin de definirla y atribuirle una serie de sentidos: ¿cuáles son los orígenes de lo distinto? ¿En qué se fundamentan las creencias y prácticas de *los otros*? ¿Qué elementos les diferencian de *nosotros*? ¿Por qué se comportan de maneras específicas?, entre otras preguntas. El acercamiento con la otredad conduce a una serie de construcciones discursivas y conductuales que hablan de la forma en la que se concibe a lo distinto. Estas construcciones llevan a la consolidación de roles, leyendas y mitos sobre lo otro. La noción del *buen salvaje* es un ejemplo de cómo, históricamente, occidente (específicamente Europa occidental) ha concebido lo ajeno desde una perspectiva de superioridad y eurocentrismo, al grado de pensarse como la sociedad modelo en las escalas evolutivas. En casos locales, las categorías *indio* y *mestizo* (considerando para el caso mexicano todo el sistema de castas implementado a partir de la consolidación del virreinato en la Nueva España) son construcciones discursivas desde las cuales se ha abordado a las poblaciones indígenas pensadas como el *otro propio* que coexiste históricamente en nuestro territorio nacional, pero que sigue siendo concebido como una dimensión de la otredad.

De manera sintética, es posible hablar de la construcción de la otredad como un proceso abstracto y permanente que emerge de producciones discursivas generadas desde distintos ámbitos socioculturales con enfoques particulares. Esteban Krotz plantea que uno de los elementos principales para el encuentro de otredades es el viaje. El viaje adquiere una dimensión de conocimiento en el momento en el que se generan las preguntas pertinentes que conducen a una persona a reflexionar sobre la otredad. Krotz denomina como “pregunta antropológica” a aquel planteamiento que pretende desentrañar la idea de otredad desde un punto de vista explicativo. De acuerdo con Krotz (2002, pág. 53) “hay muchas preguntas *antropológicas*, si esto significa: preguntas acerca *del* ser humano o *sobre* el ser humano”. Otras corrientes del pensamiento humano plantean preguntas *sobre* o *del* ser humano, desde distintas perspectivas: la psicología, fisiología, sociología, filosofía, entre otras. Sin embargo, la pregunta que sirve de eje central de la producción sobre la otredad reside en “la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad” (Krotz, 2002, pág. 55). En la disciplina antropológica, la producción intelectual ha girado en torno al *otro*, es decir, el eje que le ha otorgado sentido epistemológico al estudio antropológico es la otredad, pero el estudio antropológico con sus múltiples dimensiones, no ha sido, ni será el único ámbito sociocultural desde el cual se desarrollen abordajes y prácticas en torno a la otredad.

Las construcciones discursivas sobre la otredad pueden provenir de enfoques científicos, políticos, económicos, identitarios o institucionales, literarios, deportivos, entre otros. Roger Bartra (2011) habla del “mito del salvaje” como una construcción generada desde la literatura y las artes europeas desde el siglo XII, sin embargo, ancla los primeros planteamientos de preguntas antropológicas incluso antes de la edad media, llegando hasta los planteamientos griegos sobre lo otro. Argumenta que occidente ha generado mitos sobre lo otro, específicamente sobre el salvaje. El *salvaje* es una construcción histórica, una invención europea que antepone polos de significación social: salvajismo VS civilización europea. En la conformación del mito del salvaje intervienen diversos factores cambiantes de acuerdo a contextos específicos. Paralela a la imagen del buen salvaje, emerge también la idea del *salvaje maligno*, equivalente al hombre-bestia cuya motivación radica en una *violencia*

guerrera inherente a su naturaleza salvaje, concebida desde el pensamiento europeo occidental.

Bajo esta perspectiva, la otredad emerge a partir de producciones discursivas de diversas modalidades y desde enfoques distintos. Es posible afirmar que la otredad es una construcción; parte de la convergencia de producciones discursivas que conducen a la percepción de lo otro atribuyéndole una serie de características esenciales y las acciones que se emprenderán con ese *otro*. En el desarrollo de la Experiencia Rural, los sujetos, lugares, objetos y representaciones sobre *lo rural* hacen mención a la otredad pensada desde las producciones discursivas de la Educación Jesuita y que conciben al otro como un ámbito de vida históricamente situado como *diferente*, susceptible de ser intervenido por la asistencia eclesiástica, educativa o misionera de las instituciones educativas jesuitas y como parte estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su modelo pedagógico. Sin embargo, en la ejecución de la experiencia rural, el contacto directo entre agentes de la otredad conduce a la producción de narrativas que refieren –y emergen- al contacto directo entre agentes de la otredad y que se complejizan con respecto a la producción discursiva que reciben y reproducen desde la institución.

En la última década, la temática de la construcción de la otredad ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas y en relación con diferentes categorías de análisis. He realizado un proceso de búsqueda y selección de textos desde la antropología en el campo que he delimitado como Antropología Latinoamericana. De esta manera, expongo los abordajes principales sobre la construcción de la otredad en América Latina.

Se pueden identificar dos enfoques principales sobre la construcción de la otredad: por un lado está la perspectiva de la percepción de lo otro a partir de un ámbito de lo propio y la construcción de la identidad, lo que Guido Fernández denomina *la mismidad*. Bajo este enfoque, “la mismidad produce la otredad para reafirmarse, para encerrarse en su propia identidad” (2008, pág. 2), es decir, el proceso de construcción de la otredad remite a una postura epistemológica en donde se establece una serie de saberes sobre la constitución de lo propio a partir de la percepción de lo ajeno.

El otro enfoque hace referencia al proceso de construcción de la otredad a partir de factores externos y de contraste con los elementos que constituyen lo propio –o *lo mismo*– y que dan sentido a la percepción de lo distinto, es decir, el enfoque de *alteridad*. Esta perspectiva refiere a una separación de lo propio ante la figura que representa *el otro* como un referente de desestructura que transmuta al extraño en lo distinto, lo que es externo a lo propio.

El proceso de construcción de la otredad es un hecho histórico en el que se involucra la interpelación de sujetos sociales ajenos a partir de un contacto (experiencia) o una referencia de la otredad. En este proceso se producen narrativas en las que se generan sentidos sobre lo otro; sentidos que se reproducen a través de prácticas sociales concretas, como el caso de la Experiencia Rural en la Preparatoria Ibero Puebla. Es considerable el hecho de que las producciones discursivas en torno a lo otro conlleven una visión vertical en la cual el posicionamiento ante la otredad se da en relación con las matrices primarias de lo propio, es decir, del *nosotros* en relación con *los otros*; esto conjuga un despliegue de mecanismos de poder discursivos y operativos en relación con la otredad.

Plantear un análisis en torno a la construcción de la otredad como una producción discursiva a través de las narrativas orales y escritas en el marco de una actividad pedagógica de una institución educativa ideológica supone incorporar diversas variables en relación con la delimitación de los alcances analíticos y metodológicos, sin embargo, este proyecto se sitúa en las narrativas orales de los estudiantes, así como la producción discursiva institucional escrita desde los enfoques de la mismidad y alteridad partiendo de una situación de contacto entre agentes de la otredad; considerando este contacto como parte de las actividades de inspiración ignaciana que adopta la institución; por lo que el análisis conlleva la consideración de los actores del contacto entre otredades, así como el complejo discursivo que precede y encuadra este contacto, para lo cual se perfila a *lo rural* como referente de la otredad.

En el despliegue institucional que se lleva a cabo para la realización de la Experiencia Rural de la Prepa Ibero, se delinea un proceso de construcción de la otredad a partir de la producción discursiva en dos órdenes: por un lado, es posible

identificar el nivel de construcción de la otredad desde la producción discursiva escrita desde los lineamientos y fundamentos de la institución, la cual conlleva una otredad desde una perspectiva de mismidad en medida en que le permite a la institución reafirmar los referentes discursivos que hablan de *lo ignaciano* como un modo de ser carismático y particular que recubre los procederes de la institución y que vislumbran al otro (*lo rural*) como un referente para el despliegue de una narrativa por un lado filosófica y por el otro, pedagógica. En un segundo lugar, la producción discursiva oral emergida desde las narrativas de los estudiantes y que perfila a *lo Rural* como un referente de la otredad desde una perspectiva de alteridad en función de la situación de contacto directo que se da en la Experiencia Rural y que implica un proceso de extrañeza cultural en el que emergen producciones discursivas que dan cuenta de la construcción de la otredad con una serie de características ontológicas que lo delinearán como *otro*.

La dimensión de la narrativa escrita entendida como una producción institucionalizada y que en este proyecto de investigación será abordada a partir de su perspectiva de mismidad, habla de la transformación del mundo y el servicio a la humanidad por los estudiantes de instituciones jesuitas a través de experiencias de aprendizaje; de tal manera que la realización de una Experiencia Rural permitiría a los estudiantes experimentar una situación de construcción del conocimiento al mismo tiempo que despliegan una serie de acciones que intervienen en la realidad que experimentan, a partir de un modo de ser ignaciano. Este enfoque, en términos de la producción discursiva, conlleva a la construcción de un *otro* vulnerable, pasivo, a la espera de la intervención de agentes externos y que se sitúa en un plano ajeno y en desventaja a esos agentes de intervención. En la dimensión de la narrativa oral, se genera también un proceso de construcción de la otredad que será abordado desde su dimensión de alteridad ya que la vivencia directa de los estudiantes en las comunidades, junto con la producción discursiva que perciben desde la institución les conduce a producir una serie de narrativas en torno a la otredad. La narrativa oral condensa la construcción de la otredad desde el ámbito escrito institucionalizado, junto con las representaciones que se generan a partir del contacto directo y del proceso de extrañeza que viven, lo cual implica una etapa de desestructura ante el

shock cultural que involucra el encuentro, y posteriormente un proceso de reconocimiento con la otredad. Para el análisis de la producción discursiva oral y escrita las narrativas serán esquematizadas en cuatro categorías: sujetos, objetos, lugares y significaciones de lo rural.

Es necesario incorporar algunas interrogantes en torno a los mecanismos discursivos desde el enfoque de la mismidad y la alteridad en relación con el proceso de extrañeza que resulta del contacto directo entre agentes de la otredad. Si, como se ha mencionado, la perspectiva de mismidad en la narrativa escrita perfila un modo de ser ignaciano que recubre el despliegue de las diversas actividades institucionalizadas, mientras que la narrativa oral se vuelca en el proceso de extrañeza haciendo énfasis en una dimensión de la alteridad, ¿en qué medida, la noción de *lo rural* como referente de la otredad, es un proceso permanente de construcción discursiva que revela enfoques de mismidad y alteridad, al tiempo que adopta modalidades de acuerdo al emplazamiento filosófico de la institución?

Me interesa analizar las construcciones discursivas que se generan sobre la otredad a partir de los actos comunicativos del habla y la escritura en el marco de la ejecución de la Experiencia Rural en la Preparatoria Ibero Puebla, así como los enfoques de mismidad y alteridad desde los cuales se lleva a cabo. Partiendo de la situación planteada, el objeto de estudio de esta investigación es ***la construcción de la otredad como proceso de producción discursiva desde un enfoque de mismidad y alteridad como parte de un complejo discursivo institucionalizado que refiere a una serie de estrategias de autoenunciación de una comunidad educativa ideológica institucionalizada en cuanto al modo de ser ignaciano.***

El objetivo principal de esta investigación es analizar el proceso de construcción de la otredad en relación con la producción discursiva en las formas orales y escritas en el marco del complejo discursivo de una comunidad ideológica institucionalizada a través del caso de la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla.

Por otra parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- a) Describir la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla como una experiencia controlada institucionalmente en la que se da un encuentro entre agentes de la otredad que producen construcciones discursivas en distintas dimensiones.

- b) Sistematizar las construcciones discursivas orales y escritas en torno a la otredad a fin de dar cuenta de las dimensiones de mismidad como estrategia enunciativa de la comunidad ideológica institucionalizada, así como de la alteridad en función del encuentro de agentes de la otredad.
- c) Clasificar los criterios desde los cuales se construye una idea de lo rural como referente de la otredad a partir de las nociones de sujetos, objetos, lugares y representaciones de lo rural y ubicar las dimensiones de mismidad como estrategia y alteridad como experiencia condensada en las narrativas.

Esta investigación resulta pertinente puesto que contribuye a la discusión sobre las diversas perspectivas desde las cuales no sólo se generan narrativas o propuestas sobre la otredad, sino que aborda las formas en las que se ejecutan acciones sociales concretas en función de esa otredad. Asimismo, implica un aporte a la reflexión antropológica puesto que existen pocos estudios sobre el proceso de construcción de la otredad como estrategia enunciativa de instituciones ideológicas. De igual manera resulta pertinente una reflexión sobre los mecanismos y redes sociales que se despliegan sobre la construcción de la otredad y cómo esto impacta la forma en la que las personas involucradas en esos despliegues sociales construyen una serie de narrativas sobre la otredad y que conducen a prácticas y toma de decisiones específicas. Este tipo de enfoque analítico no es común en la producción académica por lo que implica un nivel riguroso de reflexión y análisis teórico metodológico.

La otredad refiere a un problema epistemológico, a un hecho social total que está directamente relacionado con las matrices culturales que definen lo propio de lo ajeno. Históricamente, el encuentro entre agentes de la otredad ha derivado en diversos acontecimientos estructurantes y con múltiples resultados, puesto que radican en los esquemas propios de la construcción de la realidad, los linderos entre lo propio y lo ajeno guían los comportamientos de los agentes de la otredad que participan del encuentro, por lo que un análisis sobre los mecanismos de construcción a partir de los cuales se perfilan sentidos de lo ajeno y lo propio, pone de manifiesto elementos constitutivos de la cultura y de la discusión antropológica.

En este sentido, este proyecto de investigación aporta a la discusión sobre los mecanismos a partir de los cuales se plantean en ámbitos sociales concretos esas preguntas sobre lo humano. En términos teórico-metodológicos, mi propia condición ante el objeto de estudio que he planteado, así como la aportación sobre el análisis de la construcción de la otredad, invita a reflexiones de corte epistemológico sobre los papeles de los sujetos en una situación de investigación, al mismo tiempo que conlleva el despliegue de técnicas metodológicas que precisen una vigilancia epistémica muy precisa.

Durante la semana de la Experiencia Rural, cada noche se realizan sesiones de recuperación en las cuales se reflexiona sobre las actividades de cada día, así como de las impresiones que se desprenden de estas. Los estudiantes deben llevar una bitácora en donde registran las actividades que hicieron y las interpretaciones que obtienen de estas. La Experiencia Rural es pensada como uno de los elementos constitutivos del Modelo Educativo Jesuita, que considera una serie de cuestiones vivenciales como parte del proceso de educación integral que todo estudiante debe experimentar.

Se analizará el Modelo educativo PEC (Paradigma Educativo de la Compañía de Jesús) en torno a su propuesta de educación integral en relación con la producción de una serie de testimonios por parte de los estudiantes sobre la otredad en función de criterios institucionalmente establecidos sobre *el otro*, y los cuales se despliegan a partir de la vivencia directa que los alumnos tienen durante la Experiencia Rural. Para llevar a cabo tal discusión, se parte de la propuesta de Ricoeur en relación con los actos comunicativos de *hablar y escribir* como acontecimientos discursivos que dan cuenta de una serie de significaciones en torno a la otredad. De esta manera, se busca reflexionar sobre el acto comunicativo de *hablar* a la luz de las narrativas orales de los estudiantes, así como del acto de *escribir* como constructo discursivo pensado desde los fundamentos del PEC.

En el despliegue de la Experiencia Rural hay una construcción discursiva de la otredad relacionada con la noción de *lo rural* a través de los enfoques de mismidad y alteridad; como **hipótesis** planteo que la discursividad institucional refiere a *lo rural* desde una perspectiva de mismidad como mecanismo de autoenunciación a partir de la noción de *magis* que condensa un modo de ser ideal de una comunidad ideológica

institucionalizada, mientras que en la narrativa oral de los estudiantes alude a un enfoque de alteridad en función de la experiencia de contacto directo y refiere a una ruptura discursiva con el enfoque de mismidad del discurso institucionalizado.

Antes de plantear las cuestiones referentes al **desarrollo metodológico de la investigación**, resulta pertinente mencionar aspectos relacionados a mi propia posición en cuanto al objeto de estudio que he planteado para este proyecto de investigación. Es de considerar que actualmente laboro en la Preparatoria Ibero Puebla como empleado de tiempo completo, con una serie de actividades específicas, propias del puesto que desempeño. Esto supone un contacto directo con los alumnos, posibilidad de registro de información, testimonios, acervo audiovisual, así como al acervo bibliográfico de la institución y de la Universidad Iberoamericana Puebla. He gestionado autorización a los directivos de la institución para acceder a la información que he de utilizar en este proyecto. Por otra parte, y en relación directa con la Experiencia Rural, pertenezco al equipo de logística y ejecución de la Experiencia Rural en la figura de “profesor acompañante”, lo cual implica mi asistencia comprometida a esta actividad como parte de los profesores de acompañamiento. Considero acceso directo y permanente con las y los involucrados en el desarrollo de la Experiencia Rural en cuanto a personal administrativo, profesores, directivos y estudiantes de la Prepa Ibero Puebla. Esto supone también contacto y comunicación con las personas de las comunidades en las que se lleva a cabo la experiencia: sacerdotes, acólitos, fiscales, mayordomos, familias anfitrionas y personas de apoyo en las comunidades; lo que permite el registro de material audiovisual en las comunidades. En noviembre de 2012 y 2013 asistí a la Experiencia Rural como parte del equipo de trabajo de la institución en el marco de la ejecución de esta investigación, lo cual me permitió acercarme a estudiantes y asistentes a ediciones anteriores, así como la conformación de un acervo audiovisual personal amplio que consta de cientos de fotografías y más de dos horas de archivos sonoros.

A partir de los argumentos expuestos considero relevante asumir y partir de mi rol como antropólogo implicado en función del contexto que rodea el proyecto de investigación y que amerita una serie de reflexiones en cuanto a los aspectos positivos, así como negativos de este posicionamiento en relación con el problema de

estudio. Es importante recalcar algunos aspectos relacionados con la noción de *antropólogo implicado* (o antropólogo situado, desde la perspectiva de Renato Rosaldo). Hay que considerar el nivel de influencia que puede tener la *implicación* del antropólogo en los ámbitos socioculturales en los que desarrolla su investigación, y cómo esta implicación determina o afecta la información y posteriormente, los resultados y conclusiones del proyecto. Por otra parte, y en relación con el punto anterior, cabe recalcar que mi inserción en el equipo de planeación y ejecución de la Experiencia Rural determine en mi propia concepción, una serie de construcciones sobre el otro imaginado desde la perspectiva de la educación jesuita, por lo que es pertinente incluir algunas cuestiones sobre la delimitación y perspectiva metodológica de una investigación antropológica en observancia de postulados sobre la reflexividad científica, así como de los valores epistemológicos y no epistemológicos que conducen a la construcción del conocimiento antropológico.

Hago explícita mi doble posición dentro de la institución como profesor y al mismo tiempo como investigador; estos dos roles se interponen en el momento en el que tengo contacto no sólo con las y los estudiantes de la preparatoria, considerando mi figura como profesor acompañante de la experiencia rural y en función también de mi rol como profesor ante las personas de la comunidad en donde llevo a cabo mi registro etnográfico. Estas dos figuras condicionan la manera en la que las y los estudiantes reaccionan ante mis peticiones de información al mismo tiempo que responden a mis indicaciones como profesor, por lo que debo considerar estos elementos como parte de los condicionantes inherentes al proceso de investigación.

Ante esta situación, la faceta positiva de mi condición de antropólogo implicado es que me ubico en un lugar de acceso a los sentidos sociales en un plano distinto (y hasta cierto punto privilegiado) en relación con la mirada de un investigador que se sitúe “fuera” del problema de investigación. Dicho acceso apremia la manera de abordar los sentidos sociales, sin embargo, desde otras perspectivas, el mantenerse posicionado “fuera” del mismo, otorga caracteres de extrañamiento y hasta cierto punto, objetividad al abordaje, así como al análisis del proyecto. La no-implicación da otra mirada, implica una *lejanía* para la observación.

El enfoque metodológico de esta investigación también se basa en la perspectiva del análisis del discurso a través de dos formas discursivas: la escrita y la oral. Se parte de la perspectiva de la hermenéutica que aborda la interpretación y análisis de las narrativas en relación con un proceso de *asimilación* del sentido, para lo cual se despliegan una serie de aspectos relacionados con la interpretación y sistematización de las narrativas. En cuanto al análisis de las narrativas, se parte de las propuestas de Julieta Haidar en relación con el análisis del discurso (2004). Sobre la sistematización de las narrativas, las cuales se desplegarán en tres momentos de la Experiencia Rural, en las sesiones nocturnas de recuperación, en las que los profesores analizan la jornada vivida a partir de anécdotas o situaciones vividas específicas; en entrevistas a profundidad antes y durante la Experiencia Rural y a través de las bitácoras que los alumnos llenan cada día y a partir de la cual realizan un trabajo escrito al regresar de la semana de Experiencia Rural. Para el caso de la experiencia rural que se llevó a cabo para el curso escolar 2012-2013, la primera etapa de la experiencia se realizó del 5 al 9 de noviembre de 2012, mientras que la experiencia de segundo contacto fue programada para los días 14 y 15 de marzo de 2013, sin embargo, por cuestiones climatológicas, no se llevó a cabo. Mientras que la experiencia correspondiente al ciclo 2013-2014 se realizó en las mismas fechas de noviembre con su respectiva experiencia de segundo contacto en enero de 2014.

De acuerdo con los planteamientos de Haidar, se realizará una matriz de análisis del discurso considerando criterios de clasificación (en el eje horizontal) y elementos reiterativos en la producción discursiva (en el eje vertical) considerando dos agentes principales: la institución y los estudiantes (en términos de las narrativas escritas y orales, respectivamente) y en relación con cuatro categorías: sujetos, objetos, lugares y representaciones de lo rural, y se considerarán la migración, el trabajo, la ruralidad y la dimensión de lo sobrenatural como categorías que frecuentemente resultan de los aspectos que para las y los estudiantes revisten la noción de *lo rural* como referente de la otredad. La generación de esta matriz ubica los criterios discursivos que condensan argumentos para considerar la construcción de la otredad desde las perspectivas de la mismidad y alteridad en la producción discursiva.

En cuanto al registro y posterior análisis de la información, recorro a técnicas de registro a partir de la recolección de cuestionarios, entrevistas y conversaciones grabadas, así como registradas en diario de campo, cuestionarios aplicados dentro y fuera de la experiencia rural, registro de blogs producidos por algunos estudiantes que asistieron a la experiencia rural, bitácoras y sesiones de recuperación, para obtener categorías que puedan sistematizarse a partir de la propuesta metodológica de Haidar.

El desarrollo metodológico de esta investigación adopta una perspectiva etnográfica en cuanto al nivel de descripción, interpretación, análisis y construcción de los datos, así como la aplicación de instrumentos y herramientas metodológicas. El enfoque etnográfico parte del sustento del trabajo de campo y la observación participante como referentes para la construcción de los datos etnográficos.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo se desarrollan las principales categorías teóricas que se despliegan a lo largo del texto, desde algunas perspectivas que serán descritas a fin de identificar en primera instancia, una noción de la otredad como una construcción discursiva y como un hecho social que se inscribe en temporalidades y espacialidades históricamente situadas y que se relaciona con el ámbito de las relaciones y prácticas sociales que se manifiestan a través de la producción de discursos. También se aborda la noción de comunidad ideológica institucionalizada como un ámbito sociocultural productor de narrativas y del cual se desprenden prácticas o actividades específicas en donde se vislumbra la organización y orden ideológico institucional.

En el segundo capítulo se expone la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla como una práctica institucionalizada en la que se da un contacto directo entre agentes de la otredad cultural. De esta actividad se desprende una serie de estrategias institucionales en donde se vislumbra un sentido de construcción discursiva de la otredad donde *lo rural* es el referente empírico de la producción de narrativas desde las perspectivas de la mismidad y alteridad. Se describe también la ejecución y el desarrollo de esta actividad junto con otras actividades y narrativas en torno a esta práctica y que refieren a un sentido de otredad cultural. También se exponen otras actividades en donde se da un contacto directo entre agentes de la otredad cultural.

En el siguiente capítulo se expone la Prepa Ibero desde la perspectiva de la comunidad ideológica institucionalizada considerando algunos elementos que la caracterizan como particular en el contexto de la pedagogía y teología jesuita, uno de ellos, si no es que el más importante, es el enfoque de *Magis* como carisma particular de la Compañía de Jesús y que sirve de fundamento o planteamiento procedimental que encuadra las acciones y el devenir teológico y social de las instituciones de filosofía ignaciana. Este sentido de *Magis* se despliega también en los planes de estudio de las instituciones educativas jesuitas, de tal manera que se ha desarrollado desde los inicios de la Compañía de Jesús, toda una serie de planteamientos y perspectivas teórico-metodológicas en torno a la educación, así como postulados epistemológicos sobre el quehacer educativo. Por esto es que se desarrollará, junto con un breve acercamiento histórico del devenir educativo de la congregación, a fin de ubicar la Experiencia Rural que actualmente se realiza en la Prepa Ibero Puebla, considerando su enclave histórico y discursivo y desde el cual se desprenden una serie de construcciones discursivas en torno a la otredad.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presenta un análisis de narrativas de estudiantes que han vivido la experiencia rural y que serán esquematizadas de acuerdo a la propuesta metodológica de Haidar sobre el análisis del discurso. En primera instancia, esta interpretación se hará desde el sentido de la producción discursiva como constructo y condensación de la realidad en la cual emerge la otredad como un elemento que incide en la producción de sentido de realidad que conlleva a una idea de *nosotros* en una sociedad. De tal manera que en las narrativas emerge la otredad que será analizada en términos de sujetos, objetos, lugares y significaciones sobre la ruralidad, en este caso, el referente empírico de la otredad para el caso de la experiencia rural de la Prepa Ibero Puebla.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

En el presente capítulo se desarrollan teóricamente los conceptos principales que establecen la perspectiva desde la cual se analizará la Experiencia Rural como una práctica social en donde existe un encuentro de agentes de la otredad. Estos conceptos se desarrollan a partir del abordaje de algunos enfoques teóricos contemporáneos en torno a la otredad como una construcción relacionada con los enfoques de mismidad y alteridad. Este abordaje considera la perspectiva del análisis del discurso a través de narrativas como medios de construcción de la otredad que se manifiesta en las narrativas orales y escritas en el contexto de una situación de contacto entre agentes de la otredad como práctica social propia de una comunidad ideológica institucionalizada. A nivel general, se plantea que se estudiará la construcción de la otredad a través de las prácticas discursivas en un contexto ideológico institucionalizado.

La construcción de la otredad

De acuerdo con Tzvetan Todorov (2005), es posible ubicar el abordaje de la otredad como construcción sociocultural en distintas aproximaciones teóricas, filosóficas, así como diversas reflexiones sobre lo otro a la luz de grandes tradiciones científicas, políticas, religiosas y artísticas, de las cuales se han derivado cuestionamientos directos sobre la humanidad en cuanto su composición natural o su origen mismo, es decir, la pregunta sobre *lo otro* es la pregunta sobre la diversidad humana. Si bien, como indica Esteban Krotz, la pregunta sobre lo humano es la pregunta antropológica por excelencia (1994), el cuestionamiento sobre la otredad incide directamente, según Todorov, a poner en tela de juicio el sentido de unidad e igualdad de *lo humano*. Esta pregunta básica sobre lo humano y sus múltiples manifestaciones se disgregan en dos perspectivas. En primer lugar, “la pregunta sobre la diversidad humana es infinita; si quiero observarla ¿por dónde empiezo? [...]”; si la diversidad es la de los propios seres humanos, [en esta perspectiva] se quiere saber si formamos una sola especie o varias”, mientras que en la segunda perspectiva, “se desplaza el centro de atención hacia el problema de los valores: ¿existen valores universales y, en consecuencia, la

posibilidad de llevar los juicios más allá de las fronteras, o bien, todos los valores son relativos (de un lugar, de un momento de la historia, incluso la identidad de los individuos)? Y, en el caso en que se admitiera la existencia de una escala de valores universal, ¿cuál sería su extensión, qué abarca, qué excluye?" (Todorov, 2005, pág. 21). Así, la pregunta sobre la diversidad humana con sus dos perspectivas, ubica a lo humano en relación con un aspecto directamente opuesto a su constitución: lo no-humano. Cuestionar la diversidad es reubicar los esquemas que identifican lo común en su contraposición; lo normal, lo establecido y previamente dado, lo ordenado, lo propio se confronta con lo ajeno, lo desordenado, desconocido y distante. Así, la construcción de la otredad refiere a poner en tela de juicio los sentidos sobre lo propio en contraste, discusión y cuestionamiento de lo ajeno como un proceso continuo que se manifiesta en la producción discursiva. La dicotomía entre lo propio y lo ajeno trasciende en el sentido en el que las sociedades se definen y definen al mundo considerando la existencia de otras formas de concebir la realidad, lo cual permite ubicar ese sentido del *nosotros* como un aspecto que concentra el sentido de la realidad, de tal manera que se despliegan acciones específicas de acuerdo a esa noción de lo propio en función de *los otros*.

La categoría de lo no-humano se relaciona con un sentido de la otredad ya que la condición de extrañeza es esquematizada dentro de un marco de referencia desde y a partir de lo propio, del nosotros que ubica al extraño y le atribuye una serie de sentidos, condiciones y juicios desde la experiencia propia, de tal manera que ese extraño carece de una esencia particular y de sentido primordial que implica la experiencia propia, el sentido que define al nosotros. Tzvetan Todorov argumenta que durante la Ilustración se sintetizaron diversos planteamientos filosóficos sobre *lo humano* apelando a la unidad biológica que asemeja a la humanidad independientemente de su origen; dichos planteamientos apelaban también a una idea de los Derechos Humanos (bajo las concepciones occidentales) desde un sentido universal. Sin embargo, el matiz de lo *no-humano* emergió paralelamente cuando en el despliegue de un enfoque particular de universalización de los Derechos Humanos, la escala de criterios morales y conductuales, marginaban automáticamente conductas y formas de organización social, así como esquemas morales, distintos a los

promulgados en estos postulados “universales” de los Derechos Humanos. De tal manera que se generó un punto de referencia de aquellas conductas, formas de organización y patrones valorativos morales sobre el mundo y un referente de cercanía o alejamiento de acuerdo a la diversidad sociocultural. Lo no-humano condensa esa otredad que se ubica como lejana (o incluso cercana, pero sin pertenecer a la experiencia propia) y cuya lejanía se palpa en la carencia de la esencia particular del *nosotros*.

De acuerdo a los planteamientos de Berger y Luckman, la construcción social de la realidad se conforma a partir del sentido que se le atribuye al mundo a través de las construcciones mentales de los grupos sociales que se manifiesta en sus pensamientos y acciones y que permiten generar el sentido de un mundo coherente que se sustenta como *real* para las sociedades que los generan. Para estos autores, es en la vida cotidiana donde la *realidad* de las sociedades adquiere más sentido y objetivación en cuanto que supone una manifestación del “aquí y ahora” de los grupos sociales. Es en los ámbitos y relaciones de la vida cotidiana en donde la realidad se presenta “como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como *objetos* antes de que yo apareciera en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstos adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí”. (Berger & Luckman, 2006, pág. 39). Así, la dimensión de sentido que proporciona y se le atribuye a la realidad está acompañada de una intencionalidad que radica en la conciencia social. De acuerdo a este planteamiento, la conciencia apunta hacia objetos los cuales incluye en su dimensión de realidad, siempre de manera intencional, por lo que la aprehensión de ciertos “sustratos”, objetos o ámbitos de la realidad supone la conciencia sobre dicho sustrato, lo cual refiere a la conciencia de realidad que una sociedad supone de los objetos del mundo.

Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como objetos referentes a diversas esferas de la realidad, por lo que el ámbito de sentido o conciencia que una

sociedad atribuye a su propia realidad puede atribuírselo a objetos de otras realidades, o en un marco general: la conciencia social sobre la existencia de *otras realidades*. Siguiendo este planteamiento, el cuestionamiento sobre lo humano en su diversidad supone para Todorov, un problema epistemológico puesto que la noción del *nosotros* dialoga directamente con la de *los otros* dejando entrever esquemas de categorización del orden de los objetos del mundo y la realidad en donde lo ajeno es una referencia a través de la cual se genera una idea colectiva del *nosotros*. Supone un problema en cuanto a la serie de relaciones, prácticas y abordajes sobre la otredad en cuanto a cuestionamientos epistemológicos de orden religioso, político, filosófico o ético. Así, en distintos contextos históricos, las situaciones de encuentro de diversas sociedades hablan del contacto directo entre esquemas de construcción de la realidad que se oponen y donde la otredad es un problema crucial epistemológico que refiere a lo no-humano. Según Todorov, el encuentro *con el otro* es un hecho social que supone un problema latente, un problema de identidad y diferenciación.

Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y otro en relación con el yo; o bien como un grupo social concreto al que *nosotros* no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad: las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los “normales”; o puede ser exterior a ella, es decir, otra sociedad, que será, según los casos, cercana o lejana: seres que todo acerca a nosotros en el plano cultural, moral, histórico; o bien desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie (Todorov, 2005, pág. 13).

La noción de *otredad* y su construcción discursiva son aspectos relacionados directamente con ámbitos de la cultura que definen elementos de la realidad sobre el mundo y lo que en él existe a partir del binomio *nosotros/los otros*. Para Tzvetan Todorov, la discusión sobre la construcción de la otredad debería considerar en primera instancia que las dimensiones culturalmente construidas sobre lo ajeno aluden a un proceso identitario, como un conjunto de convencionalismos, relaciones o prácticas que refieren a un *nosotros*, y en cierta medida, como se verá, la producción

discursiva sobre la otredad permanentemente refiere o emerge desde el *nosotros*, sin embargo, la construcción de la otredad cultural que deviene de la producción discursiva, se relaciona estrechamente con elementos fundamentales que refieren a la construcción del sentido de realidad que apela al orden estructural y natural del mundo en donde el otro emerge con una caracterización que lo ubica en el mundo, con funciones y ubicaciones específicas. Asimismo, en esta discusión es pertinente considerar que el posicionamiento desde el cual se perfila la producción discursiva en torno a la otredad hace referencia al ejecutor del discurso como punto neural para la concepción de la otredad; siempre existe un sesgo de etnocentrismo y despliegue de poder en función de la producción discursiva sobre la otredad, de tal manera que el posicionamiento de las narrativas refiere a la concepción del otro en función de las propias matrices de conocimiento. En este sentido, la construcción de la otredad, no es solamente una referencia de identificación fortuita y aislada entre los sentidos del *otros* y el *nosotros*.

La otredad como *problema* es abordada por Roger Bartra desde una dimensión estructuralista en donde el otro ("el salvaje") emerge como un mito que se ha reproducido en la historia de las sociedades a pesar de diversos contextos o como derivación del contacto entre sociedades distintas. Según este autor, a pesar de los contrastes y enormes diferencias contextuales, el mito del salvaje ha prevalecido a lo largo de la historia. Durante la etapa del Renacimiento en la Europa occidental, el mito se manifestaba en el arte, en la pintura; su personalidad ambivalente es reproducida de múltiples formas. El mito es principalmente "laico y profano", aprovecha gran parte de los personajes míticos antiguos. Durante los siglos XVII y XVIII, las ciencias reformularon el mito en términos de la *modernidad*. Para el siglo XVI, el salvaje aparece como "sátiro cariñoso, virtuoso luterano, místico iletrado, aldeano, católico, monstruo bondadoso, ironía erótica, caballero gótico, furia pasional, antropófago o melancólico" (Bartra, 1997, pág. 49). Los grabados italianos de la época muestran faunos y sátiros en borracheras, orgías, rituales dionisiacos en donde el salvaje aparece dotado de un ámbito profano que pone en tela de juicio diversos valores fundamentales del cristianismo. El sátiro como héroe fue otra de las personalidades que adquirió el mito. Durero desarrolló esta faceta, sin embargo el salvaje no dejaba

de ser un violento y lujurioso personaje a que se le representaba en familias aisladas, en sociedades semibestiales. Bartra habla del mito de un *homo selvaticus*. Durero también integró diversas piezas que consultaba; distintas referencias: fragmentos de mitos sobre sátiros con faunos, ninfas, *homines silvestres* en una obra, cada una de ellas operó como un signo -de acuerdo con Lévi-Strauss- que se fue incorporando al mito.

Para este autor, lo relevante radica en la permanencia del mito como un referente estructural en la historia de la Europa occidental y su conformación en el contexto de diversos contactos entre las sociedades europeas y otros grupos sociales en distintas partes del mundo y coincide en el planteamiento con Todorov: el mito del salvaje (en sus diversas manifestaciones y contextos históricos) alude a la oposición de lo humano y lo no-humano, en el binomio estructural del nosotros/otros en donde la otredad funciona como un *bricolaje* de signos que fundamentan un mito que perdura a través del tiempo y refiere a las mismas matrices estructurales que inciden en la construcción social de la realidad: es decir, en la conformación del sentido sobre los objetos y ámbitos del mundo que se presenta como coherente aun en sus diversas representaciones.

Con estos planteamientos es posible apegarse al argumento de que la construcción de la otredad (el mito del salvaje, el problema del otro) es un elemento que emerge de la práctica discursiva en distintas representaciones y que alude a un ámbito histórico que acompaña a las sociedades en la constante configuración de su realidad en el mundo a partir de la ubicación de referentes que definen su propia existencia en relación con la existencia de *otros*. Ahora bien, es necesario considerar que el proceso de construcción discursiva de la otredad también incorpora dos perspectivas en cuanto a la producción de realidad que implica cada una. Estas perspectivas son la de mismidad y alteridad.

La dimensión de la alteridad establece una diferenciación entre los sujetos que intervienen en el encuentro de otredades. Esteban Krotz afirma que la demostración última de la pregunta antropológica, la pregunta sobre lo humano, tiene su momento decisivo en la categoría de *alteridad*.

Alteridad significa aquí un tipo de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo *extraño*. Esta sensación puede referirse a paisajes y clima, plantas y animales, formas y colores, olores y sonidos. Pero sólo la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro grupo humano –lengua, costumbres cotidianas, fiestas, ceremonias religiosas o lo que sea- proporcionan la experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho (Krotz, 1994, pág. 8)

La alteridad como experiencia de lo ajeno parte del contacto cultural que deriva en captar el fenómeno humano en su diversidad desde una perspectiva egocéntrica, implica una aproximación sensorial a la dimensión de lo diferente a través de mecanismos de selección y enunciación. Tener contacto cultural con un agente específico de una cultura es acceder a un segmento de cultura y a partir de este contacto se experimenta la *extrañeza cultural* en su dimensión más general, puesto que la experiencia de contacto le brinda argumentos vivenciales que se suman a su producción discursiva. “Un ser humano reconocido en el sentido descrito como *otro* no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades naturales como tal, sino como *miembro* de una sociedad, como *portador* de una cultura” (Krotz, 1994, pág. 9). Es necesario recalcar que en todo proceso de contacto cultural y experimentación de lo otro existe una dimensión de etnocentrismo. En este contexto, la aprehensión de la alteridad implica un grado histórico de construcción discursiva ante el desconocimiento o el conocimiento parcial de la otredad, es decir, que el proceso de extrañeza está cargado de producciones discursivas que se derivan de experiencias vivenciales sesgadas, interpretadas siempre desde el etnocentrismo y en contextos específicos históricamente situados, que se manifiestan en situaciones de enunciación en distintos niveles, como el institucionalizado o la dimensión de procesos identitarios.

La otra dimensión de la construcción de la otredad es la mismidad; María Cecilia Colombani (2007) argumenta que siempre existirá un ámbito de discontinuidad en el momento en el que existe un encuentro entre *lo ajeno* y *lo mismo*. Esta discontinuidad responde a un proceso de ruptura de certezas que emana del contacto entre agentes de la alteridad, sin embargo, la constante tensión entre las

dimensiones de lo ajeno y lo propio (o lo mismo) responde a la forma en la que lo ajeno es enunciado como un ejercicio de producción comunicativa de lo mismo. La mismidad, particularmente es el medio en el que se manifiesta una continuidad de los elementos que dan sentido a la vida cotidiana de un grupo particular; representa un nivel de homogeneidad y conservación de los criterios que otorgan certeza a los grupos humanos. Puede considerarse como un eje de poder, es decir, como una guía que permite la conservación y reproducción de la memoria individual y colectiva referentes a una identidad determinada. La dimensión de la mismidad en función de la construcción del otro, parte de una serie de criterios que hacen mención a las matrices culturales del grupo social que produce la narrativa, por lo que en este proceso de construcción, siempre es considerable un sesgo de clase, raza, etnia, género, posición política, entre otros elementos que revisten el sentido que se le otorga a la otredad en la producción discursiva con un enfoque de mismidad.

Existen dos metáforas de la mismidad. Por un lado, la idea de que existe un nivel de irracionalidad ontológica en el otro en relación con la natural racionalidad de la mismidad, es decir, la *sinrazón*. *La sin razón* es una característica inherente al otro que le conduce a actuar y no dejar de ser ese otro, lo que le guiará a siempre incorporar las propiedades que en sus relaciones y prácticas se vislumbra como ese corpus de características que le diferencian de *uno mismo*. Esa condición de ser otro, a diferencia de uno mismo, es reiterativa en su existir, por lo que su desventaja o aventajamiento con respecto lo que se considera como propio, le sitúa en una esfera concebida como ajena, en el sentido de la segunda metáfora de la mismidad de Colombino: el progreso con respecto a la otredad, conlleva a pensar lo ajeno como una experiencia de lo silenciado, invisibilizado o en un opulento mundo luminoso y amplio. “El otro suele estar, a partir del imaginario que venimos esbozando, en una posición inferior, en un estado menor directamente proporcional a esa menor racionalidad que parece marcarlo <naturalmente>” (Colombani, 2007, pág. 24). En este sentido, la mismidad perfila una metáfora tecnológica (o metodológica) sobre el otro; dicha metáfora establece los modos de operar sobre el otro a partir del nivel de irracionalidad el otro con respecto a uno mismo. Los modos o técnicas de mirar, calificar, ver, invisibilizar, clasificar, silenciar, dar voz, integrar, violentar, separar o

incluir al otro, emergen de esa dimensión tecnológica de la mismidad en relación con lo ajeno. Es necesario señalar, que en esta metáfora tecnológica sobre lo otro, se identifica una dimensión axiológica en un segundo plano, la cual establece la forma en la que uno mismo *se instala ante el otro*. La importancia radica en que dicha dimensión axiológica condiciona los términos conductuales que acompañan al encuentro.

El contacto con el otro supone pues un problema topológico y otro ontológico. En cuanto al plano topológico, el momento y espacio en el que se lleva a cabo el encuentro de los otros establece una ruptura de certezas en las que la mismidad expone su sentido de lo familiar ante otra manifestación de esas certezas. En cuanto a dimensión ontológica, en este tiempo y espacio, la anormalidad de lo ajeno irrumpe en los criterios de la identidad propia, por lo que ese otro emerge con un nivel de riesgo, de miedo latente. A ese miedo latente se le atribuyen significaciones de lo ajeno, de lo no humano o familiar (lo extraño, raro, ajeno, *xenos*, extranjero, etc.). Ante este nivel de riesgo latente en el contacto con la otredad, la dimensión tecnológica de lo otro conlleva la contemplación de lo que la Colombani denomina como “técnicas de riesgo” ante la otredad; acciones particulares como el encarcelamiento, el castigo, la evangelización, la educación, entre otras, constituyen una serie de actividades que históricamente se han desplegado en torno a la otredad, ya que su presencia es imposible de neutralizar y siempre irrumpe en los límites de lo propio.

La mismidad traduce la opacidad del otro, lo incorpora en una lógica familiar y lo “traduce” al corpus cognitivo del grupo que enuncia y perfila la otredad. Sin embargo, es la mismidad la dueña del logos interpretativo desde el cual se producen narrativas y acciones sobre la otredad.

Olga Sabido Ramos (2012) habla de los marcos vivenciales desde los cuales se experimenta la dimensión de lo extraño. Su planteamiento principal es que el extraño es un tipo particular de relación social que depende de un nivel de enunciación, es decir, el otro no existe en sí, el “locus” de la extrañeza radica en la experiencia de la interacción *vis-á-vis* en donde se da un trastocamiento de proximidades. El proceso de extrañeza cultural refiere a una experiencia de contacto en el que se vive un desequilibrio en los campos identitarios, en las fronteras simbólicas que funcionan como umbrales de sensibilidad de los cuerpos. El contacto pone en relieve la coexistencia de

otredades que conllevan un nivel de riesgo de ruptura de tales fronteras sensibles y primordiales. Es en ese proceso de extrañeza en donde se comprometen condiciones de enunciación y acto en relación con una clave interpretativa o de traducción de la extrañeza. La vivencia de la extrañeza pone en tiempo y espacio la irrupción de sensibilidades, al mismo tiempo en el que se reinterpretan los sentidos de riesgo y distancia que existen entre los agentes de la otredad que intervienen en el contacto directo.

A partir de las propuestas sintetizadas se rescata la noción de construcción de la otredad como un proceso sociocultural que emerge en contextos históricamente situados desde la producción discursiva que realizan sujetos o grupos sociales en torno a referentes culturales o grupos sociales que manifiestan un criterio de extrañeza en tanto que representan aspectos que denotan conductas o pautas ajenas, distintas u opuestas a una noción de *lo propio* o el *nosotros*. La construcción de la otredad es un proceso que alude a los esquemas estructurales de sentido de la realidad que un grupo realiza en función del contacto o ubicación de un “otro” que le permite a través de su significación, reafirmar esquemas que particularizan la experiencia propia en el mundo, de tal manera, que en la prefiguración de la otredad, existe un nivel de implicación de la existencia propia.

El proceso de construcción de la otredad se desarrolla desde un enfoque de alteridad en cuanto a que la ubicación de esa otredad se realiza con base en la distinción con respecto a ese otro: los aspectos que lo diferencian de *lo propio*, su distancia cultural y su nivel de extrañeza. Mientras que la construcción de la otredad desde el enfoque de la mismidad refiere a la figuración de la otredad desde la experiencia propia, desde el sentido que define al nosotros y desde el cual se ubica al otro. La otredad cultural se transmuta en *el extraño* o *el otro* en cuanto que se requiere un referente empírico al cual se le atribuirán los sentidos de la otredad y de los cuales se adoptarán tecnologías o procedimientos con respecto a ese extraño, según la escala evaluativa y moral del grupo que ubique a esa otredad (tortura, evangelización, conquista, tolerancia, etc.).

La narrativa en la construcción de la Otredad

Paul Ricoeur propone un “giro hermenéutico” de las Ciencias Sociales hacia el ámbito del lenguaje, específicamente a las narraciones como concentraciones de la experiencia social ya que existe una correlación directa entre el narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, “el tiempo se hace humano en medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2007, pág. 113). Así, para el abordaje de las narrativas considerando su incidencia en la construcción de la realidad, Ricoeur refiere a las metáforas como la percepción de las semejanzas, la generación de representaciones de la realidad. De esta manera, la narrativa opera como metáfora: refigura una acción o experiencia en el tiempo, representa la imitación de una acción, es una síntesis de lo heterogéneo. Implica un carácter de totalidad, una representación semiótica que hace referencia a la realidad, busca re-presentarla al mismo tiempo que la construye y construye la temporalidad en la que se ubica la narración.

Según la perspectiva de Ricoeur, le incumbe a la hermenéutica y al análisis del discurso la reconstrucción de las operaciones por las cuales la práctica narrativa incide en las experiencias de vida de las sociedades, así como los factores que operan desde la autoría de los narrativas hasta su lectura, es decir “el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su prefiguración por la percepción de la obra” (Ricoeur, 2006, pág. 138). Es en la construcción de la trama narrativa en donde se ancla la mediación entre la experiencia que precede a la narrativa y lo que sucede con su lectura, así como su incidencia en la construcción de la realidad. A fin de explicar la forma en la que los narrativas refiguran las acciones del tiempo, Ricoeur desarrolla el planteamiento de Aristóteles en cuanto a las Mímesis, es decir, las etapas de las narrativas y su constitución estructural; teoría de la triple mimesis.

La primera es la etapa de Mímesis I o de *Precomprensión* del mundo por parte de las personas que producen, escuchan e interpretan la narrativa. Los rasgos estructurales implican que toda narración presupone (por parte del narrador y su auditorio) una familiaridad con conceptos, agentes, medios, circunstancias y los

demás elementos que interceden, y si bien "la narración no se limita a hacer uso de nuestra familiaridad con la red conceptual en acción, ella añade los rasgos *discursivos* que la distinguen de una simple secuencia de frases de acción" (Ricoeur, 2007, pág. 118). La etapa de Mímesis II es una mediación entre Mímesis I y Mímesis III (comprensión e interpretación posterior la narrativa). La configuración de las narrativas puede ser designada como ficción ya que siempre existirá una referencia de pretensión de verdad en las narraciones. Puesto que implica una mediación del ámbito de la precomprensión y el acto de la lectura, posee un carácter de operación ya que refiere a un proceso donde se construye la trama; mimesis II opera como mediadora por tres razones: 1) media entre acontecimientos o incidentes individuales y la historia como un todo, 2) la construcción de la trama integra los múltiples factores en un solo plano discursivo: agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. 3) la trama posee caracteres temporales propios, posee un sentido de concordancia-discordancia con el ámbito del tiempo por su estructura en episodios. Por último, sobre la etapa de Mímesis III, siguiendo a Gadamer quien refiere a la hermenéutica de la aplicación, es decir, la posterior interpretación de la narrativa, Ricoeur afirma que implica una reconfiguración en el tiempo ya que la lectura de la narrativa habla de la forma en la que el mismo será recibido. En esta etapa, existe una intersección "del mundo del texto y el mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica" (Ricoeur, 2007, pág. 140).

En el caso de la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla, es posible subrayar un abordaje o incidencia respecto a la otredad plasmado en los documentos que fundamentan el enfoque educativo de la Compañía de Jesús desde su fundación hasta las actividades y contenidos de los planes de estudio de los colegios jesuitas en diferentes partes del mundo actualmente. Como se desarrollará en el capítulo III, esta incidencia u observancia con respecto a la otredad ha adquirido matices a través de contextos históricos, geográficos y políticos, y de alguna manera ha permeado gran parte de la labor educativa y teológica de la Compañía de Jesús a través de sus instituciones. De tal manera que la reubicación de los documentos corporativos en la

producción discursiva que da eje y sentido a la ejecución de actividades como la Experiencia Rural y que pone en relieve un sentido de diálogo con respecto a la otredad cultural, da cuenta del proceso de sentido que adquiere una serie de narrativas a través de su producción, desarrollo y posteriormente su lectura a partir de la cual se fija como productora de sentido.

La construcción de la otredad en relación con la producción discursiva se enmarca en un proceso de significación cultural sobre una dimensión de lo desconocido. Según Jerome Bruner (1991), los sistemas simbólicos que las personas utilizan al construir significaciones sobre el mundo, son sistemas que ya se encuentran previamente arraigados en el lenguaje y la cultura. En virtud de la inserción de los sujetos en el sistema cultural, los significados que las personas adquieren toman una dimensión pública y compartida, puesto que por sí mismos, los *significados*, no tienen sentido como producciones particulares; por lo que en su dimensión colectiva es como permiten vislumbrar el pensamiento social. Entonces, la producción discursiva es en primera instancia una producción de sentido, de significación colectiva que provee a los sujetos de una serie de propiedades y herramientas para estar en el mundo.

La producción discursiva en torno a la otredad (o en relación con cualquier otro tópico) es una construcción de sentido colectivo que se expresa a través de narrativas que por un lado organizan las experiencias en cuanto a las características de la memoria colectiva, y por el otro incorporan las concepciones arraigadas en el sistema cultural, al mismo tiempo que reproducen el orden social. La escritura y la oralidad son modalidades narrativas que se producen en circunstancias sociales específicas.

Partiendo de los postulados de Paul Ricoeur (2007), la narrativa oral implica un proceso, una poética en el que se encuentra el lenguaje con la experiencia, es decir, un nexo entre la acción vivida y la memoria, reconstruyendo a través de la ficción, un orden de la realidad en el que interviene la experiencia directa del narrador, su conformación como sujeto social y al mismo tiempo, los condicionamientos locutivos e ilocutivos que intervienen en la acción discursiva, entendiendo estos condicionamientos como aspectos de la enunciación y percepción de los significados

que se transmiten por la narración. En términos de la escritura, se puede considerar como *habla fijada* en cuanto a su dimensión ilocutiva puesto que expresa *per se* el sentido del discurso que se imprime, sin embargo, adquiere otra modalidad puesto que privilegia recursos enunciativos que perduran en contraste al habla, por eso que la “fija”. El texto, como fijación el habla (el producto escrito) sustituye el acto del habla, del diálogo, por otro código de interpretación: la lectura. Esta relación directa entre escritura y lectura establece al texto escrito como una *institucionalización* del lenguaje puesto que adquiere una dimensión de objeto que perdura, de construcción comunicativa que se articula en su inscripción, a diferencia del habla, que transmite el mensaje en función de la expresión instantánea, es decir, mientras que el habla se produce como construcción en cuanto al proceso de enunciación, la escritura fija el lenguaje en un texto que lo posiciona como producción institucionalizada.

Si bien, la consideración de los enfoques desde los cuales se desarrolla la construcción de la otredad desde la producción discursiva, en la propuesta del análisis del discurso de Julieta Haidar se considera el abordaje de tres factores primordiales en la producción discursiva: las condiciones de producción, las condiciones de circulación y las condiciones de recepción. Estos factores, indica Haidar, guían el análisis no sólo a la contextualización de las narrativas, sino que permiten abordar los narrativas como construcciones y constructores que implican una totalidad en su producción, con una gramática propia que le provee sentido secuencial al mismo tiempo que refiere a la dimensión del tiempo y espacio como ámbitos de la realidad, como lo observa Ricoeur. Cabe considerar en este punto a las formas de la producción discursiva no sólo como representaciones locutivas o ilocutivas de la capacidad narrativa de los seres humanos, sino como factores que inciden en las condiciones que Haidar ubica, o en términos de la propuesta de Ricoeur, considerando las etapas de mimesis que adoptan las narrativas, como lineamientos convencionales a través de los cuales los grupos sociales producen y reproducen sus esquemas culturales en marcos de redes y prácticas sociales legitimadas en la producción discursiva como elemento cohesionador de la construcción social de la realidad.

Como se mencionó con anterioridad, las formas locutivas e ilocutivas de la narrativa la objetivizan o fijan a través de actos de significación, como lo apunta

Jerome Bruner, también caracterizan las condiciones de producción, circulación y recepción de las narrativas puesto que apelan directamente a los enfoques de construcción de la otredad que son adoptados, específicamente los enfoques de mismidad y alteridad. En cuanto a la forma escrita del discurso, es necesario referir a su fijación en términos de su codificación en caracteres específicos (letras, signos gramaticales, conformación de oraciones, etcétera) así como su perpetuidad como producción histórica de las sociedades lo cual permite su circulación y recepción en contextos diversos que superan las condiciones de producción al mismo tiempo que es susceptible de diferentes interpretaciones a lo largo de la historia en relación directa con el lector de la obra escrita. Por su lado, la forma oral de la producción narrativa apela a lo que Berger y Luckman consideraban en torno al “aquí y ahora” como ejes fundamentales de la construcción social de la realidad que se identifica en los ámbitos de la vida cotidiana por el carácter contingente de la experiencia social. Ricoeur menciona que “lo que sucede en la escritura es la manifestación completa de algo que está en estado virtual, algo incipiente y rudimentario que se da en el habla viva; a saber, la separación del sentido y del acontecimiento” (Ricoeur, 2006, pág. 38). En primera instancia, el principal elemento a tomar en cuenta para “pasar” del habla a la escritura es el medio o canal a través del cual se fija la narrativa, lo cual sustituye a la expresión vocal por una serie de “señales materiales”. Esto no implica que la escritura sustituye al habla en el proceso de la construcción de la trama de la narrativa como elemento eje de la dimensión de sentido, lo que fija la escritura tiene que ver el acontecimiento-sentido inscrito en la enunciación como una estrategia intencional de exteriorización de las narrativas. Esta exteriorización intencional hace posible la inscripción por escrito de la construcción de la trama de la narrativa que incide en diversos sustratos de la realidad social al tiempo que imprime el sentido de tiempo y espacio que se conjugan en la exteriorización escrita del habla. De esta manera, Ricoeur afirma que la escritura es un modo de fijación de la narrativa que va más allá de la materialización del habla. Continúa explicando:

Quando consideramos la cadena de cambios sociales y políticos que pueden ser relacionados con la invención de la escritura, podemos suponer que la escritura es mucho más que la fijación material. Solamente tenemos que recordar algunos de estos

impresionantes logros. Puede vincularse el origen del control político ejercido por un estado distante con la posibilidad de transmitir órdenes a través de largas distancias sin distorsiones serias. Esta implicación política de la escritura es sólo una de sus consecuencias. Puede remitirse al origen de las relaciones de mercado y, por lo tanto, el origen de la economía a la fijación de las reglas de la contabilidad. La historia, a la constitución de archivos. El surgimiento de la justicia y los códigos jurídicos, etc., a la fijación de la ley como una norma de decisiones, independiente de la opinión de un juez específico. Tan inmensa serie de efectos sugiere que el discurso humano no está meramente preservado de la destrucción al quedar fijado en la escritura, sino que está profundamente afectado en su función comunicativa (Ricoeur, 2006, pág. 41)

En este sentido, Haidar afirma que las narrativas están antes, durante y después de las prácticas sociales; producen, reproducen y transforman la vida social ya que tienen un carácter performativo; producen y reproducen las materialidades que las constituyen. Esta autora desarrolla diversos planteamientos en torno a las condiciones de producción, circulación y recepción de las narrativas. En primera instancia, retoma a Michel Foucault en cuanto a la posibilidad de emergencia de la discursividad humana, "en toda sociedad, la producción de la narrativa está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y los peligros, dominar al acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault en Haidar, p. 122). Las narrativas se basan en principios regulatorios socialmente establecidos y que se legitiman a través de la misma narrativa; existen ámbitos de regulación social a través de narrativas: procesos de exclusión, de control interno y procedimientos de control de las condiciones de utilización. Existen tabúes sobre los objetos de los que se habla, lo cual permite la confirmación de roles de los actores sociales que *hablan* y personas que no *hablan* a partir de circunstancias específicas (a este ámbito, Haidar lo denomina como "el ritual de las circunstancias" (p. 123)). Esta ordenación del habla se sujeta a rasgos reguladores de la práctica discursiva, lo que puede identificarse como un principio de clasificación, ordenación y distribución discursiva que se manifiesta en las prácticas y

relaciones sociales, por lo que se afirma que el discurso existe antes, durante y después de las prácticas sociales.

Para analizar las narrativas en su dimensión de escritura y oralidad, se considerará su carácter pragmático, es decir, abordarlas como una producción que incide en la gestación de las prácticas y relaciones socioculturales puesto que designa y reconstruye el orden social que lo produce. De tal manera que se sistematizarán tomando en cuenta su carácter de *prácticas discursivas*, lo cual implica incluir en el análisis las condicionantes de producción, circulación y recepción de dichas prácticas. El nivel performativo de la producción discursiva se constituye con elementos locutivos e ilocutivos, así como de factores de producción determinados, en su dimensión pragmática, mantienen relación con otras redes de relaciones y prácticas discursivas en distintos órdenes.

Con respecto a la relación que mantienen las prácticas discursivas con otras redes de discursos, es posible incluir en el análisis el contexto institucionalizado que se inserta en complejos discursivos. La producción discursiva se basa en principios socialmente establecidos y se legitiman a través de los objetos de la narrativa, es decir, a partir de los tópicos socialmente construidos que sintetizan la experiencia social. El análisis del discurso debe tomar en cuenta dos aspectos: los sujetos de discurso y la ritualización del habla. Existe una dimensión de regulación social a través de la narrativa: procesos de exclusión, de control interno y de control de las condiciones de producción; esto supone el establecimiento de roles discursivos como la designación social de los sujetos que *pueden hablar* y de aquellos que han de percibir las narrativas. Se puede hablar de una *formación social e ideológica discursiva* que se institucionaliza ya que funciona como una serie de narrativas coherentes que funcionan como horizontes de acción social. La eficacia social ideológica de los discursos produce dos efectos: reconocimiento y convencimiento.

En cuanto a los sujetos del habla, se puede pensar en las condiciones de utilización de las narrativas por parte de actores sociales específicos que ejecutan la práctica discursiva como un hecho social. Es por esto que para el análisis se debe considerar la ritualización del habla, las sociedades de discurso, las doctrinas religiosas, políticas y filosóficas, así como la adecuación social de la narrativa. Se

puede hablar de una *formación social e ideológica* discursiva, la cual se institucionaliza puesto que funciona como una narrativa coherente que funciona como un horizonte de acción social. La eficacia social de la ideología produce dos efectos: reconocimiento y convencimiento, una *formación ideológica* que se da a través de los aparatos e instituciones, las prácticas sociales, las prácticas sociales discursivas: verbales semiótica, las estructuras espaciales, así como diferentes sistemas semióticos, como los emblemas, los ritos, la moda, etc. (pp. 126, 127).

A partir de este abordaje, es posible identificar la construcción de la otredad cultural como parte de la producción discursiva que se genera en el marco de las formaciones ideológicas que pueden institucionalizarse. De tal manera que en el siguiente apartado se desarrolla la idea de comunidad ideológica institucionalizada y el proceso de formación ideológica discursiva.

Comunidad institucionalizada y la formación ideológica discursiva

Gustavo Bustos Gajardo (2005) propone hablar de la comunidad como una entidad “en la que se estructura la interpelación ideológica” (Gajardo, 2005, pág. 1), es un “proceso *estructurado estructurante*, es construida, deconstruida y construida desde las coordenadas éticas que asumimos como sujetos antes de cualquier rol, por tanto, su status depende de los sujetos que saben algo del orden de su acto” (Gajardo, 2005, pág. 21). La comunidad interpela a los sujetos para asumir una serie de relaciones, prácticas y actitudes protagónicas en la construcción de la otredad, interponiéndola como referente primario que explica este comportamiento; el sujeto es, pues, un agente interpelado por la comunidad que reconoce y se constituye en la ideología imperante.

Cada institución organizativa está definida acorde a sus tareas establecidas como particulares, capitaliza una serie de conocimientos sobre la base de relaciones y prácticas jerarquizadas. Las organizaciones e instituciones se caracterizan por las siguientes propiedades:

- a) Se componen por especialistas: trabajadores del conocimiento
- b) Su misión debe ser clara, transparente y conocida por todos sus integrantes
- c) Cuenta con una sola cabeza que coordine sus esfuerzos hacia un mismo objetivo
- d) Cada especialista enfoca el trabajo a su ámbito de especialización más que a la tarea común
- e) Sólo el enfoque hacia una misión común mantiene la unidad de la organización como base fundamental de su desarrollo productivo
- f) Su principal recurso son las personas cualificadas, el conocimiento que poseen y lo que ellas pueden desarrollar dentro de la misma organización
- g) Es muy difícil supervisar la eficiencia de los trabajadores del conocimiento, pues son ellos quienes, por lo general, marcan la pauta sobre cómo realizar una tarea y cuánto tiempo se requiere. (Gajardo, 2005, pág. 43).

Una comunidad educativa, desde la perspectiva de las instituciones ideológicas, hace alusión a un sistema abierto en el que se articulan varios objetivos y valores que

conducen a acciones educativas. Esas actividades se establecen a través de un marco de referencia entre lo que se realiza y los objetivos establecidos. La comunidad se vuelve dinámica a partir de las relaciones internas y externas que delinear un tipo de cultura organizacional con relaciones, prácticas y símbolos comunes a sus integrantes, lo cual determina el establecimiento de significaciones comunes que conlleva un corpus cognitivo común para los miembros.

Cabe considerar un elemento que complejiza la idea de comunidad ideológica educativa y es el carácter de *religiosidad* de la Preparatoria Ibero Puebla. En este sentido, la relación que se establece entre el medio educativo o académico y el énfasis o producción discursiva que se desarrollara en torno a lo eclesiástico es de alguna manera aterrizado mediante los fundamentos de la Pedagogía Ignaciana que si bien hacen énfasis a un enfoque evangelizador de contacto directo con la otredad cultural (transmutada en el *prójimo, pobre, afectado*, etc.) en el contexto de la Iglesia Católica, el diseño de actividades, así como la planeación del área de Formación Humana Ignaciana apunta hacia el sentido del Paradigma Pedagógico Ignaciano que se fundamenta en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola y que en un sentido amplio, aluden a la espiritualidad de la persona independientemente de su religiosidad. En este punto es preciso considerar que en su carácter de *comunidad ideológica institucionalizada*, la interpelación ideológica que reproduce el sistema discursivo refiere a un constructo de formas simbólicas traducidas en actividades específicas como los campamentos o Experiencias Eje y no específicamente a un sistema de creencias religioso, ya que estas actividades aluden a la espiritualidad de los estudiantes, específicamente los campamentos.

En el ámbito de la religiosidad, sí existen actividades, fundamentaciones y referencias directas al orden de la práctica católica como misas, lecturas de evangelio, bendición de la inauguración de edificios o laboratorios, sin embargo componen un conjunto de prácticas discursivas y sociales en el marco de la reproducción del orden ideológico a través de formas simbólicas específicas a lo largo de un sistema discursivo donde emergen tales prácticas. De acuerdo a la propuesta de Thompson (1998) en cuanto a la dimensión ideológica de una comunidad institucionalizada, “los individuos se adaptan y ajustan al orden social existente por el deseo mismo de

poseer los objetos producidos por éste, y por el placer que experimentan al consumirlos” (1998, pág. 151). Partiendo de este postulado, el análisis de la ideología debe considerar los fenómenos ideológicos como fenómenos simbólicos en la medida en que sirven, en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener los sistemas de dominación institucional. Las formas simbólicas ideológicas son acciones, lenguajes, imágenes, textos producidos en constructos significativos institucionalizados que dictan modos de ser y de percibir las estructuras jerárquicas de ciertas instituciones sociales. De esta manera, el análisis de las formas simbólicas ideológicas se da en función de cinco aspectos principales: legitimación (a través de un orden “tradicional” de las formas ideológicas que permite concebir la ideología como una base *racional y universal* con una lógica interna), simulación (a través del uso del lenguaje con la metonimia y metáfora, se considera la simulación como una forma de vislumbrar estrategias de dominación ya existentes a través de órdenes sociohistóricos nuevos), unificación (la dimensión ideológica de una institución brinda una noción de unidad, de sistema unificado con objetivos y procesos comunes a todos sus miembros, aún en la diversidad), fragmentación (paralela a la unificación, funciona sobre aquellos individuos que representen un desafío fáctico para el sistema de dominación, identificándolos como parte del sector dañino, riesgoso u opositor) y cosificación (las comunidades ideológicas institucionalizadas “retratan” los sistemas sociales en contextos sociohistóricos específicos, con el objetivo de perpetuar el sistema institucionalizado en un momento coyuntural específico).

Existe una estrecha relación entre la formación social, formación ideológica y formación discursiva de los grupos sociales e instituciones como la que se perfila para el desarrollo de la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla. Las formas ideológicas se componen a partir de formaciones discursivas relacionadas entre sí “que determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición en determinada coyuntura” (p. 127). En este punto es donde emergen como protagonistas los sujetos del discurso (emisor y receptor) quienes están representados en las narrativas pero transformados por las formaciones imaginarias de varios tipos, las cuales dependen de las formaciones discursivas y a su vez de las formaciones ideológicas. La coyuntura tiene que ver con la conjugación de las condiciones de producción, circulación y

recepción en donde se establecen censuras, tabúes, el uso obligatorio de ciertas palabras, sintagmas o enunciados. Marca las estrategias discursivas entre las cuales se destacan las argumentativas, establece el juego de los preconstruidos, las elipsis necesarias y los énfasis.

Thompson argumenta que la *mediatización de la cultura moderna* (Thompson, 1998, pág. 113) es un rasgo esencial de los modos de vida actuales a través de “las formas simbólicas se han visto cada vez más mediadas por los mecanismos y las instituciones de la comunicación”, de tal manera que se generan formas simbólicas imbuidas en los mecanismos comunicacionales institucionalizados. Las actividades dentro de la planeación del área de Formación Humana Ignaciana, incluso las actividades directamente relacionadas con el ámbito eclesiástico católico, dan cuenta de un sistema de reproducción discursiva de formas simbólicas ideológicas que giran en torno a la fundamentación de la Pedagogía Ignaciana y que construyen un modelo de otredad a través de lecturas específicas y en observancia del contexto coyuntural o de acuerdo a la Experiencia Eje específica sobre la cual aborden las narrativas.

El planteamiento de Haidar continúa sobre la serie de relaciones que un discurso mantiene con otros órdenes discursivos. Una práctica discursiva está en permanente relación con otras producciones discursivas en distintos niveles. Partiendo del principio de que ninguna narrativa está "aislada", su análisis implicaría considerar la intertextualidad (o intersubjetividad) como una cadena de sentido que guarda una narrativa con un complejo discursivo de un orden mayor. Existe una memoria histórica inscrita en ese corpus discursivo que le brinda sentido a cierta práctica discursiva, lo cual incide directamente en el ámbito de sentido de realidad que las sociedades generan al momento de conformar un corpus discursivo que alimenta la objetivación de los sucesos del mundo, en este caso específico, sobre la construcción de la otredad.

Considerando el argumento en el que los discursos se interrelacionan con diferentes sistemas o ámbitos discursivos de mayor escala en el marco de formaciones ideológicas que proveen criterios para la regulación de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos, así como de los agentes coyunturales que los generan, cabe aquí retomar de nuevo los planteamientos de Thompson en torno a la

noción de ideología en cuanto a su conformación como un aspecto de la vida social presente en todo ámbito político institucionalizado. Después de una revisión de ciertas posturas en cuanto a la materialización de la ideología en el sistema de relaciones y prácticas sociales institucionalizadas o no, este autor aborda los fenómenos ideológicos dentro de una matriz de formas simbólicas que generan intersecciones con las relaciones de poder. Según esta postura, "...estudiar la ideología es estudiar las maneras en las que el significado no sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación. Los fenómenos ideológicos son fenómenos simbólicos significativos en la medida en que sirven, en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener las relaciones de dominación" (Thompson, 1998, pág. 85). Se pueden captar los fenómenos simbólicos en contextos sociohistóricos que sostienen los sistemas de dominación, que no son sólo de clase. Estudiar las maneras en las que el significado sirve para sostener los sistemas de dominación, implica que se abordarán las formas simbólicas como una "amplia gama de acciones y lenguajes, imágenes y textos, que son producidos por los sujetos y reconocidos por ellos y por otros como constructos significativos" (p. 89). Para la captación de esos fenómenos simbólicos, Thompson recurre a cinco aspectos principales de la ideología: intencional, convencional, estructural, referencial y contextual.

La caracterización de significados atribuidos al papel que cada sujeto ocupa en un lugar específico en su estructura social, está relacionada con el poder de dominación que tiene en el rol que juega. Thompson distingue cinco modos por los cuales opera la ideología en la aprehensión del sentido de dominación según su rol en la estructura social: 1. legitimación, 2. simulación, 3. unificación, 4. fragmentación y 5. cosificación. La legitimación se expresa a través de bases racionales (legalidad de las leyes establecidas), bases tradicionales (apelan a la inviolabilidad de las tradiciones inmemoriales) y bases carismáticas (apelan al carácter de personas que ejercen la autoridad). Es una estrategia de reproducción de las bases de dominación a través de la naturalización de la tradición. Las tradiciones se *racionalizan*, se *universalizan* y se *inventan* a fin de crear una noción de comunidad en la que se legitima el ejercicio de dominación sobre una base colectiva.

Por otro lado, la simulación es una "desviación" o representación de las nociones de dominación que pareciera que niega o disimula aquellas estructuras de dominación que realmente existen y operan. Se da a través de estrategias de "sustitución", "eufemización". A través del uso del lenguaje se considera una simulación de las formas simbólicas de dominación, es decir, la metonimia y metáfora funcionan para vislumbrar estrategias de dominación en las que se imponen unas ya existentes. La unificación tiene que ver con "las relaciones de dominación se pueden establecer y sostener si se construye, en el plano simbólico, una forma de unidad que abarque a los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlos" (Thompson, 1998, pág. 97). La estandarización, así como la simbolización de la unidad (banderas, himnos nacionales, emblemas, idioma, etc.) funcionan como un proceso de narrativización de un sistema integrado en una historia común con una serie de objetivos generales.

En penúltima instancia aparece la fragmentación. Paralela a la unificación, la fragmentación opera sobre aquellos individuos que representen un desafío fáctico para el sistema de dominación, identificándolos como parte de un sector dañino, riesgoso u opositor. "Otra estrategia pertinente se puede describir como la *expurgación del otro*. Lo anterior implica la construcción, dentro o fuera, de un enemigo que se retrata como maligno, dañino o amenazador, y ante el cual se convoca a los individuos para que se opongan a él o lo expurguen" (p. 98). Finalmente, la cosificación donde los sistemas de dominación se pueden identificar como sucesos que eclipsan su carácter social. A través de la historia, los procesos y formas simbólicas de dominación "retratan" a los sistemas sociales en contextos sociohistóricos. Al mismo tiempo generan la historia de la sociedad, "son retratados" en la historia, por lo que se perpetúan a través de una estrategia de *externalización*.

Tomando en cuenta estos criterios y retomando las propuestas de Gajardo en torno a la noción de comunidad ideológica institucionalizada, es posible identificar una interpelación ideológica sobre los miembros que la conforman, lo cual conlleva a la adopción de una serie de relaciones, prácticas, actitudes y sentidos en torno a la posición que ellos mismos adquieren en la comunidad, así como la dimensión de sentido que adquieren los actos que realizan. Como referente primario de la

constitución ideológica de sus miembros, la comunidad constituye el corpus cognitivo que refiere a la dimensión de construcción de la realidad. En la articulación de valores, conocimientos y la identificación de los miembros de la comunidad es posible identificar la trama de la construcción de la narrativa en donde emerge la temporalidad vivida de la sociedad a partir de la idea de la narrativa como sustracción de la experiencia social.

En términos de la construcción discursiva de la otredad, la interpelación ideológica de la comunidad institucionalizada, refiere a la ubicación de la otredad (desde los enfoques de mismidad y alteridad) como criterio medular para la delimitación del *nosotros* en relación con *los otros*. Como se mencionó con anterioridad, la comunidad ideológica hace alusión a un sistema abierto en el que se articulan varios objetivos y valores que conducen a acciones específicas por parte de sus miembros. En cuanto a la otredad, el sistema de valores y discursividades conllevan al desarrollo de prácticas como la Experiencia Rural en donde se perfila un sentido de otredad caracterizado por la construcción de la trama de una serie de narrativas institucionalizados que hablan del carácter temporal histórico de la institución, más allá de perfilar o acercarse a un sentido de *ruralidad* desde sus propios términos.

Esas actividades (como la Experiencia Rural) se establecen a través de un marco de referencia entre lo que se realiza y los objetivos establecidos, ya que como se mencionó, el despliegue de actividades o *metodologías* específicas sobre la otredad, está directamente relacionado con el enfoque que se adopte en términos de la construcción discursiva de la otredad, así como los factores de producción, circulación y recepción de las narrativas considerando las situaciones históricas específicas en las que se han dado contactos entre sociedades que pueden considerarse como agentes de la otredad a la luz de la trama de sentido de realidad que han conformado.

De acuerdo a la propuesta de Thompson (1998) en cuanto a la dimensión ideológica de una comunidad institucionalizada, “los individuos se adaptan y ajustan al orden social existente por el deseo mismo de poseer los objetos producidos por éste, y por el placer que experimentan al consumirlos” (pág. 151). Partiendo de este postulado, el análisis de la ideología debe considerar los fenómenos ideológicos como

fenómenos simbólicos en la medida en que sirven, en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener los sistemas de dominación institucional. Las formas simbólicas ideológicas son acciones, lenguajes, imágenes, textos producidos en constructos significativos institucionalizados que dictan modos de ser y de percibir las estructuras jerárquicas de ciertas instituciones sociales. De esta manera, el análisis de las formas simbólicas ideológicas se da en función de cinco aspectos principales: legitimación (a través de un orden “tradicional” de las formas ideológicas que permite concebir la ideología como una base *racional* y *universal* con una lógica interna), simulación (a través del uso del lenguaje con la metonimia y metáfora, se considera la simulación como una forma de vislumbrar estrategias de dominación ya existentes a través de órdenes sociohistóricos nuevos), unificación (la dimensión ideológica de una institución brinda una noción de unidad, de sistema unificado con objetivos y procesos comunes a todos sus miembros, aún en la diversidad), fragmentación (paralela a la unificación, funciona sobre aquellos individuos que representen un desafío fáctico para el sistema de dominación, identificándolos como parte del sector dañino, riesgoso u opositor) y cosificación (las comunidades ideológicas institucionalizadas “retratan” los sistemas sociales en contextos sociohistóricos específicos, con el objetivo de perpetuar el sistema institucionalizado en un momento coyuntural específico). En el sentido del análisis de la construcción discursiva considerando el ámbito de la producción discursiva, es importante considerar que la ideología opera como un ámbito en el que intervienen prácticas discursivas de distintos niveles que se incorporan en una dimensión institucionalizada que apela a todos sus miembros y establece parámetros de producción discursiva relacionada con los aspectos históricos de composición como comunidad ideológica institucionalizada.

Así es como se puede vislumbrar la idea de la otredad como una construcción narrativa que se ancla en una serie de relaciones y prácticas sociales que adquieren una dimensión de sentido que construye la realidad de las sociedades en medida en que la construcción de la trama de la narrativa no sólo revela la temporalidad de la narrativa como una manifestación de la concepción del tiempo social, sino que alude a matrices socioculturales estructurales en donde el binomio nosotros/otros apunta a un sentido esquemático en donde la otredad especifica aspectos que si bien no

refieren a la constitución identitaria del grupo que la enuncia, prefigura los aspectos constitutivos de lo que no-somos, implica indirectamente generar una dimensión de sentido de lo que somos a partir de ubicar y caracterizar lo que no somos. En este sentido, la construcción narrativa de la otredad es un referente histórico que emerge, como han apuntado Todorov y Bartra, en diversos contextos históricos y alude siempre a la misma dicotomía: la duda sobre lo humano en su diversidad, la duda sobre lo humano y lo no-humano, la duda sobre la existencia de múltiples realidades que son concebidas desde enfoques como el de mismidad y alteridad que llevan al despliegue de actividades o prácticas específicas, como es el caso de la Experiencia Rural de la Preparatoria Ibero Puebla.

A modo de cierre, es posible plantear que lo que se pretende desarrollar a partir de la idea de construcción de la otredad, es un modelo de análisis desde el cual se aborde la incidencia de la producción discursiva en el proceso de atribución de sentido a la realidad a partir de los referentes sobre *lo otro* y *lo propio* como aspectos primordiales del sentido de realidad que las sociedades atribuyen al mundo y a los objetos que les componen en un despliegue anacrónico que se contextualiza en distintas circunstancias temporales y espaciales y de las cuales se desprenden prácticas discursivas y materiales específicas que aluden a un sentido de la otredad considerando el cúmulo de experiencias y vivencias sociales propias. Con este planteamiento se vislumbra la trascendencia del modelo de análisis en cuanto que permite ubicar el abordaje de prácticas sociales específicas en torno a la otredad considerando su ejecución en un marco de sentido que se refiere a la construcción de la otredad a través de la emergencia discursiva de los grupos o instituciones.

En el siguiente capítulo se expone la Experiencia Rural de la Prepa Ibero como una actividad que se planea y ejecuta en el marco de un plan institucional educativo y que incorpora la noción de ruralidad con un sentido de otredad cultural que alude a un proceso de construcción discursiva en torno al ámbito rural como un referente empírico de la otredad fundamentado en un ámbito discursivo institucional y filosófico en torno a ese sentido de ruralidad como otredad.

CAPÍTULO II: LA EXPERIENCIA RURAL COMO PRÁCTICA DE CONTACTO ENTRE AGENTES DE LA OTREDAD CULTURAL

46

De acuerdo con los planteamientos desarrollados en los apartados anteriores en torno a la construcción de la otredad en el marco de la producción discursiva de una comunidad ideológica institucionalizada, se vislumbra la noción de *ruralidad* como una categoría que refiere a un sentido de otredad caracterizada que sirve como referente para integrar los fundamentos de la pedagogía jesuita a través de la incorporación de las actividades del área de Formación Humana Ignaciana en el plan de estudios de una institución académica, específicamente, la Experiencia Rural para estudiantes de tercer año de la Prepa Ibero Puebla.

En este capítulo se describirá en primera instancia, la Experiencia Rural como una práctica social de contacto de otredades dispuesta en el plan de estudios y desde otro enfoque, como una situación de contacto entre agentes de la otredad cultural y alrededor de la cual se producen narrativas en términos de un enfoque pedagógico y teológico sobre el actuar humano, incorporando *al otro* dentro de un plano de acción y reflexión, por lo que se desarrollará la idea de “Experiencia Rural como experiencia controlada de extrañeza” en cuanto supone la práctica de contacto como parte de una logística en la cual se establecen criterios y se sigue una serie de elementos institucionalizados, acompañados por reflexiones generadas desde la escuela como parte de un corpus discursivo que alude al contacto con *el otro* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el enfoque que alude a la Experiencia Rural como una práctica institucionalizada, se describirá el proceso de planeación, así como herramientas o estrategias académicas que se implementan alrededor de esta actividad, lo cual reforzará el sentido de “experiencia controlada de extrañeza” o de contacto entre agentes de la otredad cultural. En este sentido, se busca identificar la relación que guarda la logística e institucionalización de la Experiencia Rural con la producción discursiva sobre la ruralidad como referente empírico de un sentido de otredad cultural. Se enumeran los criterios institucionales que perfilan a la ruralidad que se incorporan a una dinámica de gestión escolar dependiendo directamente del sentido

teológico y pedagógico que las instituciones jesuitas han incorporado a sus planes de estudio.

A partir del abordaje de la Experiencia Rural como una práctica institucionalizada y como una práctica de sentido de otredad cultural, esta actividad será expuesta en un plano temporal de una semana durante la cual se lleva a cabo, considerando algunos referentes en torno al sentido de construcción de otredad que se interpretarán a partir de la exposición de prácticas, referentes, relaciones, casos y cuestiones específicas de los estudiantes en diferentes días registradas durante las Experiencias de 2012 y 2013. En esta descripción se busca rescatar el sentido de “experiencia controlada de extrañeza” en el marco de una situación de contacto de agentes de la otredad cultural de la que emergen narrativas desde la mismidad y alteridad como parte del sentido del proceso de extrañeza cultural en el que se trastocan sentidos ontológicos de la experiencia de los sujetos, al tiempo en que incorporan el sentido de la otredad en una trama discursiva que reinterpreta los sentidos sobre ese *otro* y lo resitúa como un “otro” con una nueva “distancia cultural” re-semantizada y articulada en la producción discursiva.

Finalmente, se aborda una práctica que será desarrollada como “experiencia no controlada de extrañeza” en cuanto una situación de contacto entre estudiantes de la preparatoria y personas de las comunidades en circunstancias y fechas diferentes a las de la Experiencia Rural enmarcada en el calendario escolar. Para desplegar esta práctica se exponen casos específicos, así como narrativas relacionadas con estas experiencias o fechas en las que se reúnen los agentes de la otredad y que alude a un sentido de proceso de extrañeza cultural con matices que serán desarrollados e interpretados durante este apartado, con el objetivo de identificar el sentido de construcción de la otredad en el plano de la discursividad como parte de un proceso de reinterpretación de la otredad a partir de una experiencia institucionalizada previa con una serie de objetivos específicos.

Experiencia Rural como experiencia controlada de extrañeza

Como se ha mencionado, la Experiencia Rural es la tercera de las actividades eje del Área de Formación Humana-Ignaciana de la preparatoria. Le preceden el Servicio Social para primer año y la Experiencia Laboral para segundo año de prepa. Asimismo, se realizan los Campamentos Espirituales con temáticas específicas para cada generación.

No fue hasta 2010 cuando se realizó la primera Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla ya que al haber sido fundada en 2007, fue en ese año que la primera generación llegó a tercer grado. Durante el periodo de primavera 2010 se lleva a cabo esta primera experiencia en el municipio de Calpan. En primavera 2011 también se lleva a cabo en este municipio. Es en el periodo de primavera 2012 cuando la población de la generación había superado los 120 estudiantes cuando se distribuye a los cinco grupos de tercer grado en las comunidades que hasta 2014 fungieron como anfitrionas de la Experiencia Rural. Es a través del coordinador de esta experiencia que la institución establece los lazos con las comunidades, sus representantes o personas con cargos, las familias con las que se quedan los estudiantes, así como el enlace institucional que establece la preparatoria con la sacristía de Domingo Arenas.

De 2010 a 2012 es posible identificar la primera modalidad de la Experiencia Rural considerando que sólo se llevaba a cabo en el municipio de Calpan y en donde se distribuía a toda la generación de tercer año en una sola comunidad. En esta primera modalidad se vislumbra la Rural como una experiencia en la que el sentido principal era el trabajo con las familias, más allá de la convivencia o generación de lazos sociales, la intención es que los estudiantes trabajaran en el campo en actividades agrícolas de las familias con las que eran asignados. Al cierre del ciclo escolar 2011-2012 se presentó la propuesta de expandir a cinco comunidades la actividad, repartiendo a las y los alumnos de la generación por equipos con distintas familias en cada una de estas comunidades seleccionadas. Para la expansión de la actividad se solicitó al coordinador de la Experiencia rural que realizara una serie reportes a modo de monografía por cada comunidad para lo cual se establecieron criterios que señalaban aspectos que debían cumplir las comunidades en cuanto a infraestructura y otros servicios. Se encontraban entre estos criterios: drenaje público y agua potable,

pavimentación de caminos principales, energía eléctrica y baños para los espacios en donde se quedarían los estudiantes, representantes con cargos oficiales como fiscales o mayordomos, rutas de evacuación y teléfono. Una vez que se aprobaron los criterios con los que cada comunidad cumplía, en el periodo de Otoño 2011, en el mes de noviembre, se realizó la primera experiencia de primer contacto y en Primavera 2012 la Experiencia Rural en las cinco comunidades en las que hasta ahora se han llevado las últimas tres.

En cuanto a su concepción y objetivos, la Experiencia Rural supone una situación controlada de contacto entre agentes de la otredad. Refiere a ese contacto como fundamento para el desarrollo de la educación integral de los estudiantes, desde la perspectiva de la educación jesuita, y también se fundamenta en la idea de proporcionarles a los estudiantes un panorama real y de primera mano en torno a la situación actual del *campo*, insertándolos en la dinámica diaria y particular de comunidades rurales. En la presentación que se expone en la reunión de padres de familia se indica que el objetivo principal de la experiencia rural es:

Crear una experiencia de sensibilización a través de una inserción y acompañamiento con las comunidades rurales para que el contacto con la gente genere en el alumno un interés social y una perspectiva diferente de la realidad rural, de la misma manera siga un proceso de autoconocimiento. (Prepa Ibero Puebla, 2013)

Como objetivo específico se establece “Que el alumno tenga una experiencia de trabajo, convivencia y estudio, que le permita contextualizarse en la comunidad rural sobre el modo de vivir en el campo mexicano” (Prepa Ibero Puebla, 2013)

A través de sus diferentes modalidades y contemplando la modificación y planeación de los enfoques sobre las actividades de primer o segundo contacto, la logística y ejecución completa de la Experiencia Rural aluden a un sentido de construcción de la otredad a través de la idea de *ruralidad* como un constructo de criterios poblacionales, geográficos e infraestructurales que se despliega por una organización en donde intervienen representantes con cargos oficiales de las comunidades con personalidades de la iglesia católica en las parroquias locales en vinculación con la preparatoria.

Como experiencia controlada de extrañeza, la Experiencia Rural estipula una serie de comportamientos o actitudes ante una *ruralidad* pensada como un referente de la otredad en la que los alumnos de la Prepa Ibero irrumpen y son referentes de otredad, por lo que se les conmina a adoptar ciertas actitudes o a no incurrir en otras. En el paquete de documentación que la coordinación de Experiencia Rural otorga a los profesores acompañantes se incluyen las listas de los miembros del equipo, formatos para llenar bitácoras y recuperaciones, mapas, la programación en formato de proyecto ejecutivo y algunos folletos o documentos con indicaciones. Uno de estos documentos denominado “últimas indicaciones”, se divide en dos apartados: qué no hacer y qué hacer. En el primer apartado se indica lo siguiente:

- Bajo ninguna circunstancia está permitido ingerir bebidas alcohólicas. Si alguna familia nos ofrece tomar algo, debemos encontrar la manera más educada de declinar a la invitación.
- Fumar durante la experiencia, incluso si las personas de la comunidad lo hacen y lo ofrecen.
- Llevar iPods o algún otro objeto de valor. Si algún alumno decide llevar alguno de estos objetos él mismo se hace responsable de cualquier cosa que le sucediera.
- Escuchar música en el iPod mientras se está trabajando o conviviendo con la familia
- Jugar con el celular, o estar mandando mensajes o llamadas
- Rechazar la comida que te ofrecen
- Muestras de afecto como tomarse de la mano, abrazarse, recargarse o bien dormir en el regazo de otra persona mientras se esté enfrente de la gente de la comunidad.
- Expresarse con groserías o de manera vulgar.
- Desvelarse, es muy importante guardar nuestras fuerzas durante la experiencia.
- En los momentos de convivencia con las personas de la comunidad, excluir a la demás gente y enfocar la plática sólo entre nosotros.
- Entablar conversaciones partiendo de “chistes locales”, o bien hablar en inglés para mantener el secreto.
- Ir a algún tipo de excursión a las faldas del Popocatepetl o hacer visitar al río sin previa autorización de su acompañante.

- Comprar dulces, botana o cualquier tipo de bebida en las “tienditas”. La gente nos recibe con entusiasmo, guardemos nuestro apetito para lo que gusten compartirnos.
- Vestirse con escotes o shorts muy cortos.
- Expresar asco, repulsión o burla ante lo que la comunidad viva u ofrezca. (Prepa Ibero Puebla, 2012)

En el apartado *qué hacer* se enlista lo siguiente:

- Platicar con la familia que nos recibe. Hacer preguntas sobre su vida, interesarse en conocerlos y escucharles con atención.
- Trabajar con entusiasmo y disposición a aprender
- Ser respetuoso con las costumbres e ideas de la comunidad
- Planear las actividades con cuidado y realizar gran esfuerzo para llevarlas a cabo
- Comer todo lo que se te sirva, agradecer los alimentos, apoyar a poner la mesa y ofrecerte a lavar los trastes
- Sacar conversación mientras se esté comiendo, e invitar a la familia a sentarse a la mesa con nosotros
- Regresar a tiempo al punto de encuentro. Levantarse a la hora convenida y lucir aseados
- Bañarse máximo tres veces durante la semana
- Participar activamente en la reflexión de cierre del día
- Expresarse de manera respetuosa y por su nombre a los compañeros
- Respetar al acompañante o bien al profesor que visite la experiencia. (Prepa Ibero Puebla, Últimas Indicaciones, 2012)

Durante la reunión informativa que se realizó con los estudiantes previamente a la experiencia rural, se les otorgaron papeles recortados en donde estaban escritas algunas situaciones y de las cuales se extraía un comportamiento ideal y otro indeseado por parte del estudiante. En la siguiente tabla se resumen esas hojitas:

	Familia	Comida	Campo	Calle
Qué no hacer	Aceptar invitaciones que vayan en contra del reglamento de la Preparatoria (alcohol, tabaco, etc.). mostrarse irrespetuoso	Mostrar o expresar asco por la comida que les ofrecen	Un joven asignado a una familia, a quien no le dicen cómo trabajar en el campo, toma herramientas que desconoce y supone que se debe tirar la milpa, el pasto, o bien árboles, se aleja de la familia y entra a lugares desconocidos	Dos jóvenes caminando por el pueblo, platicando y diciendo palabras altisonantes o de discriminación, además de “lucir” sus objetos de valor. Observan a una niña, niño, señor o señora, les toman fotos sin su consentimiento y autorización
Qué sí hacer	Mostrarse agradecido con el recibimiento, interesado en sus actividades, dispuestos a convivir. Respetuosos de su forma de vida y tradiciones	Valorar lo que se les ofrezca de comer, agradecer	Un joven al llegar al campo con la familia, muestra interés por las actividades, platica y pregunta sobre la forma de trabajar en el campo. Pide le enseñen a trabajar con el fin de realizar bien la actividad además de convivir y conocer las actividades de la familia. Cuando él desconoce algo, pregunta, se informa y busca la forma de apoyar a la familia	Dos jóvenes caminando por la calle, saludan amablemente a las personas que se encuentra, si necesitan tomar fotografías se acercan y solicitan el permiso necesario, tanto para fotos de personas u objetos

Tabla 1: Qué hacer y qué no hacer en situaciones específicas de la Experiencia Rural

La ruralidad como construcción discursiva que se fundamenta desde la filosofía y los enfoques de la pedagogía y teología ignaciana en sus distintas categorías históricas ubica su referente empírico en las comunidades seleccionadas y en ellas vuelca el sentido de la Experiencia Rural y su ejecución se desarrolla observando una serie de elementos planeados y previstos en comparación de otras *experiencias rurales* que hayan tenido los estudiantes en otros contextos de su vida. En la Experiencia Rural, la otredad adquiere una serie de particularidades preconcebidas y consideradas para su

ejecución y se fundamenta en los postulados de un enfoque pedagógico anclado en las actividades del plan de estudio. En este contexto es que se desarrolla la planeación y ejecución de la Experiencia Rural, y considerando los propios fundamentos de la pedagogía ignaciana, a continuación se expondrá la Experiencia Rural desde su planeación hasta las demás instancias institucionalizadas en las que esta actividad se inscribe, dando un panorama de la construcción de la otredad en el marco de la producción discursiva en diferentes situaciones y prácticas específicas. Posteriormente se abordará la Experiencia Rural como un espacio-tiempo del encuentro de agentes de la otredad cultural en el que se da un proceso de extrañamiento y reconocimiento entre los actores del encuentro. Finalmente se exponen otras instancias de visita de los estudiantes a las comunidades y su contexto como referente para la producción discursiva en torno a la otredad.

Planeación y ejecución de la Experiencia Rural

Al inicio del ciclo escolar anual en agosto, las diferentes áreas de la preparatoria se reúnen para echar a andar la planeación de las actividades que se llevarán a cabo durante los semestres. En lo que refiere a la Experiencia Rural, el coordinador visita en primera instancia al sacristán de Domingo Arenas para confirmar la participación de la sacristía y los representantes de las comunidades. Después visita cada comunidad y se presenta con los fiscales o representantes e informa sobre la actividad y les invita a participar recomendando familiares o conocidos con que consideran que puedan colaborar.

Como se mencionó con anterioridad, cuando se estableció la Experiencia Rural en las cinco comunidades en las que actualmente se ejecuta, se le solicitó a la coordinación de la Experiencia Rural generar un reporte en el cual se caracterizaba a cada comunidad de acuerdo a una serie de criterios establecidos para su selección. En primera instancia, estos criterios y proceso de vinculación de la coordinación de Experiencia Rural con los representantes y sacristías, generaron las pautas para los aspectos que se considerarían posteriormente para llevar a cabo las experiencias, considerando el clima, la región y aspectos particulares de las comunidades en su constitución geográfica, las cuales serían señaladas en las listas de cotejo que se les entregaron a los estudiantes y padres de familia para tener en cuenta una serie de objetos y recursos para asistir a la Experiencia Rural. La lista de cotejo incluye los siguientes objetos:

- Bolsa de dormir – Sleeping bag – Colchoneta – Cobija – Colchón inflable individual
- Filtro solar o protector solar
- Repelente de mosquitos
- Artículos de limpieza (Aseo personal)
- Cambios de ropa (Cómoda)
 - Pantalones de mezclilla
 - Camisas de manga larga
- Sombrero o gorra

- Impermeable
- Mochila Back Pack
- Pañuelo
- Rollo de papel higiénico
- Bitácora
- Pluma

Botiquín personal

- Alcohol en gel
- Curitas
- Vida suero oral
- Pepto bismol
- Aspirina (si no se es alérgico)
- Alka-Seltzer
- Agua oxigenada
- Isodine
- Syncol
- Toallas sanitarias²

Los alumnos preparan muchas más cosas de las que indica la lista de cotejo. Ha habido casos de parrillas eléctricas, casas de campaña, calentadores eléctricos, tabletas electrónicas, bocinas portátiles, cafeteras y sobre todo, comida: latas de atún, paquetes de galletas, leche, cereal, bolsas de té, leche y chocolate en polvo, donas, paquetes de frituras y garrafrones de agua. En una entrevista realizada a tres alumnas durante una jornada pishcando maíz, se les preguntó qué objetos llevaron a esa experiencia rural:

² En las últimas dos ediciones se les solicitó a los alumnos la incorporación de una despensa que llevarían a las familias con las que fueron asignados. En la circular informativa que se les envía a los padres de familia se señala que "...el alumno obsequiará la despensa el último día de experiencia a la familia asignada" (Prepa Ibero Puebla, 2012). Las despensas constan de: dos kilos de azúcar, dos kilos de arroz, dos kilos de frijol, dos litros de aceite, un kilo de sal, cuatro latas de atún y cuatro sopas de pasta, como mínimo.

E: ¿Qué te trajiste?

M1: ¿Todas las cosas?... me traje tres jeans, dos pijamas: una calentita y otra no, un pants nada más, dos chamarras, todo para bañarme, obviamente mi ropa, el sombrero... no, el sombrero me lo traje en otra mochila

E: ¿sólo traes tenis?

M1: dos tenis

E: dos pares de tenis... y ¿Qué trajiste como medicina, bloqueador....?

M1: ah pues sí, no bloqueador no.... ah sí, sí traigo en la mochila

E: ¿Qué más trajiste?

M1: De medicina nada más traje flanax, aspirinas....este, el pepto, mi repelente, mi bloqueador... comida

E: ¿Qué trajiste de comer?

M1: Nada más barritas y cereal y ya

E: ¿quién trajo....? Ah fue Ary la que trajo el calentador ¿no?

M1: Sí, Ary

E: ¿tú que trajiste Denisse?

M2: ¿de comida? Traje leche, galletas, barritas y unos tés

E: ¿tés?

M2: de broncolín

E: ah...buena idea

M2: Y... creo que traje tres pantalones, no sé cuántas camisas

M1: ¿Cuántas?

M2: no me acuerdo

M1: yo sí traje una playera para cada día

E: ¿cosas de baño?

M2: shampoo, jabón, pasta de dientes, cepillo de dientes...

E: ¿medicina trajiste?

M2: ¿Medicina...?

E: ¿Qué trajiste de medicina?

M2: amm... unas pastillitas que tomo, que no sé cómo se llaman

E: ¿repelente?

M2: repelente, protector, gel antibacterial, el que es para después de picaduras de mosquito, este... crema... y creo que ya. (Taboada & Berrios, 2013)

Resulta interesante destacar que hay productos que de alguna manera podrían sintetizar una inclinación hacía un sentido de construcción de la otredad, puesto que apelan a factores geográficos que podrían implicar riesgos. Productos como lámparas sordas de emergencia, antídotos contra veneno de insectos considerando alacranes o serpientes pequeñas, e incluso brújulas. Con esto es posible ubicar una dimensión de otredad que se concibe en un imaginario relacionado con el campo y el contacto con la naturaleza, lo cual es de alguna manera fundamentado en los criterios y aspectos que la institución da a considerar a los alumnos con respecto a su asistencia a las comunidades y los múltiples escenarios que podrían presentárseles

En cuanto a planeación, otra de las reuniones que se convoca para la realización de la Rural, es la de padres de familia. En esta reunión se expone una presentación sobre el área de Formación Humana Ignaciana, así como de la experiencia rural: objetivos, fundamentación, planeación, cuestiones administrativas, planes de emergencia, ubicación de las comunidades, personal acompañante, teléfonos y criterios disciplinarios. Asimismo, se aclaran dudas en torno a diferentes cuestiones. Es común que los padres de familia pregunten sobre las características geográficas de la zona en cuanto a flora y fauna; cuestionan sobre animales venenosos o insectos, la existencia de lagunas o zonas boscosas densas y posibles contingencias volcánicas. En cuanto a la dimensión sociocultural cuestionan sobre las familias con las que serán asignados los estudiantes, los lugares donde se han de hospedar, los servicios con los que contarán, haciendo hincapié en los baños y la ducha. Preguntan sobre energía eléctrica, agua potable, iluminación, presencia de instituciones y autoridades en las comunidades.

Junto con la reunión informativa se les envía a los padres de familia una circular de la cual devuelven un talón firmado con autorización y conocimiento de la asistencia de su hija o hijo a la experiencia rural. En primera instancia, la circular informa que:

Dentro de la Formación Humana Ignaciana que persigue el modelo de la Preparatoria Ibero, tendremos nuestra semana de Experiencia Rural. El objetivo de esta actividad es que el alumno conviva en la comunidad rural con las familias para conocer otro

contexto social y contrastarlo con el propio, esto lo harpa consciente de otra realidad. Además de convivir, el alumno ofrecerá un servicio comunitario, exento de paternalismos bajo un compromiso social con responsabilidad. (Prepa Ibero Puebla, 2012)

Posteriormente refiere a la logística y personal que conforma el equipo de trabajo de la Experiencia Rural, así como cuestiones disciplinarias. A dicha circular se le adjunta el reglamento de Experiencia Rural y un formato de llenado de información general, médica y familiar del alumno, considerando enfermedades, tratamientos médicos, alergias y otros datos médicos relevantes, así como contactos en caso de emergencia.

Dentro de los lineamientos y criterios que se establecen en el plan de estudios, así como del organigrama actual del sistema de Bachilleratos Ibero, se aplica el reglamento general de disciplina que abarca las actividades y la vida cotidiana dentro de la institución. De tal manera que se ha acordado la aplicabilidad del reglamento en todas las actividades extramuros como viajes, campamentos o las experiencias eje. En el caso de la Experiencia Rural, cabe mencionar que se ha redactado un Reglamento de Experiencia Rural que consta de diez puntos, estableciendo en primera instancia el carácter de obligatoriedad de la actividad, así como su inserción en el plan de estudios, con lo cual serán evaluadas algunas actividades de asignaturas. Posteriormente, el documento refiere a que los alumnos deben apegarse a la comunidad y las actividades que se les establezcan, ya sea por parte del profesor acompañante o con las familias anfitrionas. En el octavo punto se mencionan las diferentes causales por las que se sancionaría a un estudiante e incluso se le podría dar de baja de acuerdo a un comité técnico convocado por la dirección que analice casos particulares. El texto concluye con algunos señalamientos sobre factores de inasistencia y aplicación de seguros en casos de accidentes. Las causales de reporte disciplinario son:

- No respete las diferentes formas de vida, así como la idiosincrasia de las familias en las comunidades.
- No cumpla con las actividades asignadas por la familia o por el acompañante.
- Haga caso omiso de las observaciones del acompañante.

- Invite o reciba amigos y/o familiares en las comunidades.
 - Ingiere bebidas alcohólicas.
 - Se ausente de la comunidad sin el consentimiento previo del acompañante.
- (Prepa Ibero Puebla, Reglamento de Experiencia Rural, 2012)

Es común que a lo largo de la experiencia rural haya incidencias disciplinarias de los estudiantes de diversas maneras y alcances. En este sentido, el abordaje de la incidencia recae en los acompañantes de cada comunidad, así como de la incidencia de los coordinadores, tanto de la Experiencia Rural como del área de Formación Humana Ignaciana, o como se ha resuelto en algunos casos, en comité técnico en donde intervienen otras figuras en el proceso. Existen incidencias que podrían considerarse comunes por la frecuencia con las que se repiten, ejemplo de esto es fumar tabaco, las bromas pesadas y discusiones entre estudiantes o comprar y quemar cohetes. Este tipo de faltas suelen resolverse en el marco de la actividad y en tiempo real por los profesores acompañantes y de las cuales no se generan reportes o seguimientos institucionales. Por otro lado, se encuentran las faltas que de alguna manera son graves o tienen consecuencias académicas y administrativas como suspensiones o anulación de calificaciones, entre otras determinaciones. Entre estas faltas se encuentra el consumo de alcohol, faltar al respeto u ofender a las personas de la comunidad o de las familias anfitrionas. En el reporte de evaluación de la Experiencia Rural de 2013 se menciona el caso de dos estudiantes que “estando con la familia en el campo decidieron por su propia cuenta irse de ese lugar y abandonar a la familia. La familia responsable de ellas no quiso seguir apoyando en la actividad ya que no querían tener problemas por falta de responsabilidad de las alumnas” (Prepa Ibero Puebla, 2013).

El área de Formación Humana Ignaciana se vincula con las actividades y programas del área académica a través de la incorporación de las experiencias eje a los contenidos temáticos que se imparten en algunas materias. Principalmente es a través del área de Ciencias Sociales en vinculación con otras academias como ética para el caso del Servicio Social en primer año, o con orientación educativa para la experiencia laboral de segundo año. En tercer grado, con la separación de la

generación en las cinco áreas terminales (salud, ingenierías, humanidades, artes y económico-administrativo), se imparten los cursos del área de Construcción del Conocimiento (CoCo) con materias optativas para cada área, de tal manera que a través de los contenidos de CoCo y de Ciencias Sociales es como se “academiza” la Experiencia rural.

Existen diferentes maneras en las que se da esa academización. En primera instancia se encuentra un proyecto de aplicabilidad que parte de una investigación en donde se plantea, a través del área terminal, una solución para un ámbito específico de la vida social. De tal manera que a lo largo del semestre, en la materia de CoCo se desarrolla un proyecto encaminado a ser implementado en la experiencia de segundo contacto, por lo que se desarrolla un protocolo de investigación que parten desde la identificación de un problema, pasando por el establecimiento de objetivos, teoría y metodología, hasta las conclusiones y resultados. Con la integración del protocolo y el desarrollo de la teoría se evalúan algunos criterios para la obtención de la calificación de esta materia.

En otras materias se aborda la Experiencia Rural como un referente para aplicar otras estrategias pedagógicas, como es el caso de Informática para el área de ingenierías y económico-administrativo, que a partir de la temática de edición de audio y video, así como de la creación y mantenimiento de un blog, les solicita a los estudiantes, como trabajo evaluable, un blog que los alumnos tendrían que nutrir todas las noches de la experiencia rural con un *videodiario* para regresar a la escuela y conformar una edición para su blog. En estos blogs no sólo exponen a grandes rasgos cada uno de los días que vivieron, sino que llegan a una conclusión o definición final con la que se cierra el blog. A continuación, la definición de experiencia rural que una de las alumnas expresó en su blog:

La experiencia rural es el ir a una comunidad (un pueblo) en el cual te asignarán a una familia durante una semana, con la familia desayunarás y comerás, los ayudarás en todas sus actividades diarias así sea: lavar, cocinar, recolectar, pishcar, arar, comerciar, etc.

Es una experiencia en la cual convives con la familia durante toda la mañana y parte de la tarde, por lo tanto aprendes a conocerlos, convives y se crea un gran aprecio y afecto.

Aprendimos más incluso unos de otros con nuestros compañeros. (Márquez, 2012)
La experiencia rural es como decir ayudar al prójimo aprendiendo de los demás, es una experiencia que solamente tú decides cómo quieres que sea y también eres el que sale más privilegiado de esto ya que al ayudar a las personas que lo necesitan te hace sentir una satisfacción de ti mismo como ser humano y aprendes mucho de estas personas, tanto a convivir con ellas como aprender el trabajo en el campo o de donde vienen la mayoría de los alimentos que consumimos como el maíz, arroz , frijol etc. Esta experiencia te hace crecer como persona y ser humano, te hace darte cuenta que hay personas a las quien puedes hacer muy felices con ayudarlas en algo tan simple y sencillo. (Díaz Barroso, 2012)

Otra de las estrategias de academización fue a través de las materias de Ciencias Sociales y Lenguaje y Literatura, desde las cuales se les solicitó a los alumnos la redacción de un ensayo final con la temática “Ciudadanía: ¿Qué he hecho? ¿Qué voy a hacer?” La entrega de este proyecto se dividió en tres etapas:

- A. El planteamiento del proyecto
 - a. Aportación a la comunidad (¿Qué harán?)
 - b. Alcances (¿A cuánta población favorecen?)
 - c. Limitaciones
- B. El planteamiento del proyecto será entregado la segunda etapa el 29 de Nov
 - a. Vinculaciones
 - b. Cronograma
 - c. Lista de Materiales – Recursos
- C. Regreso a la comunidad para implementar proyectos

Con base en los fundamentos del concepto de ciudadanía y su abordaje en la materia de Ciencias Sociales, es que se llevan a cabo los proyectos desde el enfoque de la materia optativa de acuerdo al área de especialización. Por ejemplo, el proyecto entregado por el equipo de estudiantes del área de ingenierías contemplaba un

recolector pluvial para riego de cultivos. En la introducción del documento escrito como soporte del proyecto, inician afirmando:

Al terminar nuestra experiencia rural, en San diego Buenavista y poder vivir de cerca el trabajo que implica para las personas del campo mantener en buen estado sus sembradíos, pensamos en una solución que podría ser de gran beneficio, para poder hacer un poco más ligero el trabajo tan pesado que llevan todos los días las personas que trabajan en él. (Alcudia, Méndez, Velázquez, & Graniel, 2012)

Como parte del planteamiento del problema, los proyectos giraron en torno a problemáticas detectadas en la comunidad o a partir del acercamiento que tuvieron con las personas o familias anfitrionas. De tal manera que cada trabajo buscaba implementar una solución directa o indirecta a través de propuestas como talleres para informar sobre alguna problemática, riesgo o prevención. Las alumnas del área de salud desarrollaron la siguiente redacción en torno a la implementación de un taller sobre alimentación sana para la prevención de enfermedades como la diabetes, que sería impartido para madres de familia.

Uno de los temas que abordamos con la familia con la que convivimos fueron los servicios de salud que el gobierno les brinda, en este caso conversamos con la ama de casa, la señora Sara, ella nos platicó que en su comunidad se había construido una clínica, la cual vimos al llegar al lugar y que por cierto estaba cerrada, Doña Sara nos comentó que sólo trabajaba ahí una enfermera, pero los servicios que brindaba eran escasos y aparte no estaban disponibles todo el tiempo. Por lo tanto si en algún momento había alguna emergencia se tenían que trasladar al hospital más cercano situado en Huejotzingo, aproximadamente a 10 minutos de ahí en automóvil, al no haber una ambulancia se deben de trasladar por sus propios medios. (López, Franco, Rodríguez, Walker, & Taboada, 2013)

Desde el área de Formación Humana Ignaciana se han generado una serie de criterios de planeación y administración de las actividades que incorporan formatos de llenado de requisición de materiales o apoyos técnicos, didácticos o de diferentes rubros de gestión. La institución a nivel general opera a través de este modelo de gestión académica. En relación con la Experiencia Rural se generó un folleto en el que se

indican los roles que juegan las diferentes figuras que intervienen en el desarrollo de esta actividad. En el folleto se establece la función de cada figura en tres momentos: antes, durante y después de la Experiencia Rural.

- Alumnos. Antes: contextualización por medio de tus profesores de Ciencias Sociales. preparación de guía de estudio. Formación de equipos y parejas de trabajo. Preparación de artículos personales. Recolección de despensas. Rito de envío. Durante: ubicación de parejas de trabajo. Asignación de familia en comunidad. Realizar el desayuno y comida, así como las actividades de agricultura, ganadería, comercio, etc., según sea la actividad primordial de la familia. Hacer la reflexión por la noche. Dormir en las instalaciones de la parroquia. Después: recuperación de la experiencia rural. Desarrollar un proyecto de convivencia e interés para la comunidad.
- Familias anfitrionas. Antes: aceptar la solicitud de participar en la experiencia. Ser contextualizadas sobre la Experiencia Rural. Llenar el formato de datos familiares. Durante: recibir a los alumnos a su llegada a la comunidad. Acompañar a dos o tres alumnos durante cinco días (permitir que el alumno a su cargo realice algunas las actividades de agricultura, ganadería, comercio, etc., según sea la actividad primordial de la familia). Compartir alimentos (desayuno y comida) de esos días. Enseñar a los alumnos sobre el trabajo de campo y las diferentes actividades que realiza la familia. Generar un ambiente fraterno y convivencia con el alumno. Acompañar la convivencia del último día en la parroquia anfitriona.
- Profesores acompañantes. Antes: anotarse y definir los horarios y días para el acompañamiento de los alumnos. Recibir la capacitación para dar el acompañamiento a los alumnos durante la semana de experiencia rural. Especificación de las responsabilidades de acompañamiento de tiempo. Durante: dar acompañamiento de tiempo completo con familias, parroquia y actividades en general. En caso de accidente comunicarse en la preparatoria y hacer el trámite correspondiente del seguro. Recuperación con los alumnos de la experiencia por medio de la bitácora al final de cada día. (Prepa Ibero Puebla, 2013)

A la semana posterior a la experiencia rural, así como de las demás actividades en la institución, se lleva a cabo una actividad denominada como “recuperación”, en la cual se realizan diversas actividades. En la recuperación de la Experiencia Rural de 2013, se convocó a la generación en el gimnasio de la universidad y divididos por

comunidad, se hizo un collage con dibujos, palabras e imágenes representativas de la semana completa. Una vez que se hicieron los collages de gran tamaño, dos integrantes de cada comunidad debían pasar a exponer el collage y dar un testimonio relacionado con su experiencia propia o algunas anécdotas relevantes o divertidas. Esta idea de la recuperación tiene que ver con el esquema del enfoque pedagógico ignaciano que establece la “evaluación de la acción emprendida” como un punto de partida y llegada para todas las actividades que se realicen en el marco del plan de estudios de una institución jesuita.

Finalmente, al ser la experiencia eje de la generación de último grado, la Experiencia Rural es retomada en la ceremonia de graduación de generación. En cada ceremonia se entregan diferentes reconocimientos debido a logros o méritos en distintas áreas de la vida institucional. Existen reconocimientos por méritos deportivos, académicos, artísticos o menciones especiales como los mejores puntajes en la prueba CENEVAL. Asimismo se entregan reconocimientos desde el área de Formación Humana Ignaciana relacionados con las actividades del área como las experiencias rurales o los campamentos. Existe una medalla por cada experiencia eje Servicio Social, Experiencia Laboral, y Experiencia Rural y cada una se basa en un personaje histórico jesuita que se haya caracterizado por una serie de obras o algún mérito específico.

-Medalla Magis (San Ignacio de Loyola)

-Mejor compañero (San Francisco Javier, S. J.) - Misionario navarro, colaborador de Loyola, apóstol de la India, defendió movimientos raciales a mediados del siglo XVI

-Mejor promedio (Francisco Javier Alegre, S. J.) - Veracruzano, estudió seminario de San Ignacio en Puebla en el S. XVIII, profesor de gramática, filosofía y ciencias

-Mejor Servicio Social (San Luis Gonzaga) - Jesuita italiano, filósofo y teólogo, conexión espiritual desde temprana edad, contemplación espiritual

-Mejor Experiencia Laboral (Miguel Agustín Pro, S.J.) - Zacatecano, presbítero jesuita. Acusado de participar en sabotajes y terrorismo en el movimiento cristero. Fusilado en Ciudad de México por la policía y beatificado en el 88

-Mejor Experiencia Rural (Eusebio Francisco Kino, S.J.) - Jesuita italiano que en el siglo XVII vino a expediciones al norte de México: Baja California, Sonora, Sinaloa y Arizona;

autor de gramáticas indígenas, cartógrafo, escribió "Las misiones de Sonora y Arizona".

¿Qué se vive en la Experiencia Rural?

El viernes antes de la semana de Experiencia Rural se convoca a los estudiantes a reunirse de acuerdo a su asignación por comunidad. En cada agrupación se les lee nuevamente la lista de cotejo de objetos para llevar a la experiencia y se hace un reconocimiento entre los estudiantes de diferentes salones que estarán juntos en esta semana. A esta actividad se le denomina "sensibilización" y refiere directamente a la idea de apelar a la sensibilidad del estudiante dando a través de una serie de indicaciones o sugerencias sobre cómo comportarse en distintas situaciones. Las sensibilizaciones son acompañadas por actividades como la elaboración de dibujos o el llenado de un formato de preguntas en donde el alumno debe responder cómo se siente y qué expectativas tiene con respecto a la experiencia rural o lo que desea aprender de esta actividad. Busca ser un espacio informativo en el que se afinan detalles de logística directamente con cada equipo por comunidad y al mismo tiempo generar una reflexión o una serie de *tips* para tomar en cuenta durante la semana que se avecina.

El día lunes, cuando inicia la semana, se realiza un *rito de envío* o paraliturgia, como práctica solemne de envío, refiriendo un acto que bendice la actividad completa y donde se expresan narrativas en torno a temáticas relacionadas con la experiencia rural y las experiencias de vida y de formación académica de los estudiantes. En la edición de 2013 se leyeron dos textos, por un lado, un evangelio de San Mateo y una lectura que en términos de la narrativa escuchada durante ese rito de envío, era una "oración de nuestros antecesores mayas" que le fue regalada al coordinador la Experiencia Rural para que la incluyera en esta reflexión portando un panorama sobre el sentido natural del mundo. La primera alude al acercamiento del cristiano con la otredad en la categoría de pobre o prójimo, a través de la limosna.

...en aquel tiempo, Jesús dijo a sus discípulos: tengan cuidado de no practicar sus obras de piedad delante de los hombres para que los vean, de lo contrario no tendrán recompensa con su padre celestial, por lo tanto, cuando des limosna no lo anuncies con

trompeta, como hacen los hipócritas en las sinagogas y por las calles para que los alaben los hombres. Yo les aseguro que ya recibieron su recompensa. Tú, en cambio, cuando des limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace la derecha para que tu limosna quede en secreto y tu padre, que ve tu secreto, te recompensará. (Mateo, 6:1-6)

En cuanto a la otra lectura, se trata de una oración indígena maya, según la argumentación del evento. A continuación la transcripción de la lectura de ese texto.

Oh Dios padre mío, madre mía; señor de los montes y los valles, espíritu de la selva, trátame bien... voy a hacer como siempre he hecho, voy a hacerte mi ofrenda para que sepas que voy a molestar tu corazón; permítelo, voy a mancillarte, a destruir tu belleza, a labrarte para poder vivir. Permite que ningún animal me persiga, que no me pique ninguna serpiente, ningún alacrán, ninguna avispa. No permitas que me caiga encima un árbol al derribarlo, ni que me corte con el hacha ni con el machete. Con todo el corazón, voy a labrarte (Directora Prepa Ibero, 2013)

El rito de envío de 2012 se desarrolló alrededor de esta última lectura, acompañada por un *performance* en el que se delinearán los puntos cardinales con maíz y frijoles y en el centro un altar de frutas y mazorcas de maíz. El *performance* consiste en apuntar hacia cada punto cardinal y hacer una lectura iniciando en el altar del centro, seguido por el este, oeste, norte, sur y de nuevo en el centro. Por cada punto cardinal se asignaba en la lectura una deidad con una temática particular, como se verá a continuación:

- Altar: Gran Creador, Tú nos formaste, Corazón del cielo, Corazón de la Tierra: Te damos gracias por habernos creado.
- Este: Dios del Trueno, Dios de la Lluvia: Desde la salida del sol buscamos la paz en el mundo entero. Que haya libertad, tranquilidad, salud para todos tus hijos que viven en el Este, donde el sol se levanta.
- Oeste: Te pedimos también, a la puesta del sol, hacia el Oeste, que todo sufrimiento, toda pena, todo rencor terminen, como el día termina. Que tu luz ilumine los pensamientos, las vidas de los que lloran, de los que sufren, de los que están oprimidos, de los que no han oído.

- Sur: Rogamos hacia el Sur, donde el Corazón del Mar purifica toda corrupción, enfermedad, pestilencia. Danos fortaleza, para que nuestras voces lleguen a tu corazón, a tus manos y a tus pies. Nos postramos delante de ti con nuestras ofensas, invocándote día y noche.
- Norte: Rogamos hacia el Norte, desde los cuatro puntos cardinales de este mundo, confiando en el Corazón del Viento llevará hasta tus oídos la voz, el clamor de tus hijos.
- Centro: Oh Gran Creador, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra, nuestra madre: Danos vida, mucha vida y una existencia útil, para que nuestros pueblos encuentren la paz en todas las naciones del mundo. (Prepa Ibero Puebla, 2012)

En ese rito de envío de 2012 se continuó la reflexión en torno a la invitación que Cristo hace a sus discípulos para entrar en contacto con el mundo y comprometerse “brutalmente” con su transformación.

Los dos textos abordados y desarrollados a lo largo de la paraliturgia de 2013, en el caso del evangelio, el coordinador de la Experiencia Rural, invitaba a los estudiantes a analizar el sentido práctico que la experiencia tendría en la vida de los alumnos al momento de encontrarse y conocer a los otros, a los campesinos o habitantes de las comunidades.

Lo más importante de esto es: disfruten la experiencia, disfruten y que cada momento que vayan viviendo tómenle lo bueno de esa actividad, tómenle lo más importante y que si me tocó trabajo pesado, ¿esto por qué me puede servir esta experiencia en la vida a mí?... quizá tengo los recursos, las empresas, el dinero, pero para qué me podría servir esta experiencia a mí... eso se lo dejo a cada uno para que lo pueda reflexionar durante esta semana y dios mediante, el día viernes estaremos aquí antes de las dos de la tarde. Entonces vamos a hacer todos una pequeña oración y vamos a tener un signo... ahorita estamos ofreciendo en este altar, estas pulseras que son un signo de 'yo voy a hacer mi experiencia' 'yo voy a compartir mi experiencia' 'yo llevo la camiseta bien puesta de la ibero' y no sólo puesta porque me toca, sino porque realmente me interesa mi formación y les van a dar una a cada uno de ustedes y otras dos que a cada uno se le va a dar extra y durante la semana se la va a regalar a la persona que crea que está marcando su vida, su experiencia... (Coord. Experiencia Rural PIP, 2013)

Las palabras de la directora después de haber leído la segunda oración, giraron en torno a la actitud con la que los estudiantes podrían enfrentar o iniciar la experiencia rural, haciendo hincapié en que la experiencia no sólo en términos de su orden en el plan de estudios, sino como marco vivencial, jamás se repetirá como un espacio y tiempo de contacto con la naturaleza, los habitantes de las comunidades y entre los alumnos de la preparatoria, quienes conformarían un sentido de identidad y cohesión a partir de vivir la experiencia rural. Entre otras palabras, dijo lo siguiente:

En unos meses se van de la preparatoria y esta experiencia cierra, cierra una formación que la institución pretende darles, pero depende de ustedes, así es que bajo el esfuerzo que hace todo el equipo que los acompaña, que va todo dispuesto: maestros y toda la gente que los va a visitar vayan dispuestos y transformen todo lo que sienten en este momento. Si hay flojera, se la quitan, si hay sueño se lo quitan, si hay enfermedad se la quitan, porque está en su pensamiento. Yo les aseguro que dentro de una semana, su vida se habrá transformado de muchas maneras. Entonces esta oración, como dice Fernando, no es que les vaya a pasar algo malo, al contrario, es una ofrenda hacia lo que ustedes van a hacer porque lo van a hacer con la naturaleza. Les deseo todo el éxito que puedan tener, que lo disfruten, que si llueve es porque les tocó llover, que si hace frío, que si hace calor, de todas maneras, que lo disfruten porque va a hacer irrepetible. Muchas gracias. (Directora Prepa Ibero, 2013)

Al llegar a la comunidad nos presentamos con el fiscal en turno quien nos facilita las llaves del juzgado de paz para instalarnos. Posteriormente recorremos la comunidad y se distribuyen por equipos de cuatro o cinco personas y son asignados con las familias. No hay una previa clasificación o asignación sistemática de los equipos con las familias; es común que familias que han participado en años anteriores sepan del arribo de los estudiantes de la Ibero y soliciten “dos muchachos fuertes” o “cuatro señoritas” como en el caso de doña Flora, de tal manera que en el momento los jóvenes toman una decisión y es como se quedan con la familia. De manera concreta, la experiencia consta de cuatro días, puesto que el viernes a las diez de la mañana se realiza la misa de despedida en Domingo Arenas, donde se concentra toda la generación, y al finalizar se abordan los autobuses para llegar a Puebla aproximadamente a las tres de la tarde. Durante el resto de los días, la dinámica

consta en repartir a los equipos con sus familias entre las ocho y nueve de la mañana para que desayunen y laboren con la familia hasta la hora de la comida. Después de comer es común que hagan la sobremesa o ayuden a recoger y lavar los platos para llegar al juzgado de paz entre las seis y siete de la tarde. A continuación va el proceso de bañarse y cenar. Generalmente a las nueve de la noche estamos de regreso en *el cuarto* y la convivencia dura hasta media noche.

Conforme pasan los días las relaciones entre los alumnos se estrechan y se rebasan las fronteras entre los pequeños grupos de sociabilidad conformados previamente debido a la división de salones por áreas de conocimiento, amistades con historial que puede medirse en diversas temporalidades y proximidades, que pueden ir desde la infancia o desde el inicio del ciclo escolar. En este sentido, cabe mencionar que en el inicio de cada ciclo escolar ingresan estudiantes a todos los grados, y quienes van a la experiencia rural no sólo no asistieron a los campamentos y experiencias anteriores, sino que proceden de contextos diversos y conforman grupos de sociabilidad por afinidad de procedencia, ya que son varios los estados o municipios de los que proceden estudiantes: Tlaxcala, Tabasco, Guerrero, Oaxaca, Orizaba, Xalapa, Poza Rica, Tamaulipas, Monterrey, Distrito Federal, entre otros. En estas circunstancias es como se va abriendo el panorama de sociabilidad entre los diversos grupos de amigos y se conforman grupos más amplios con sociabilidad cruzada, de tal manera que en las últimas dos noches se generan dinámicas nocturnas de sociabilidad con conversaciones hasta la madrugada.

Temprano por la mañana, exactamente a las cinco de la mañana suenan por los altavoces de la iglesia, canciones de un disco de música religiosa con diferentes géneros musicales y canciones dedicadas a Jesús o a la Virgen María. Días antes de la fiesta del 13 de noviembre es común que antes de la música, durante unos 15 minutos se toquen los teponaztles por parte de los topiles de la comunidad, ya que el fiscal es quien se encarga de poner la música diaria y puntualmente. De un momento al otro y cuando estamos en el sueño más profundo inicia la música y muchos alumnos no pueden evitar despertar al momento. Llega un punto en el que pueden volver a dormir aún con la música, sin embargo hay quienes comienzan a levantarse alrededor de las 6:30 o 07:00 am (ya que la música deja de sonar a las 08:00 cuando inician las clases

en la primaria), y comienzan a arreglarse para salir hacia las casas donde han sido asignados. No necesariamente desayunan cuando llegan a las casas, en algunos casos, primero van a desgranar o a recolectar habas y regresan a desayunar. En algunos casos, después de desayunar, colaboran con el quehacer o salen con la mamá a hacer el mandado a Huejotzingo o van a arrear toros al cerro de las tres cruces con el hijo mayor de la casa.

Conforme pasan los días se van generando vínculos de confianza y hay un reconocimiento de las familias anfitrionas con los alumnos. A lo largo de estos días los estudiantes desarrollan lo que podría considerarse como una apropiación del espacio doméstico y laboral en función de referirlo como propio, lo cual se traslada a la dimensión de las relaciones que establecen con los miembros de la familia, primordialmente con el ama de casa o la señora que se responsabiliza por los muchachos. En la guía de preguntas de la bitácora semanal, el día miércoles debían contestar estas preguntas: 1. Describe el trabajo que has desempeñado estos días, 2. ¿Cómo ha sido tu adaptación con las personas y con la comunidad? 3. ¿Qué has aprendido? 4. ¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros de la prepa? Y 5. ¿Qué has sentido durante el día? En su bitácora semanal, tres estudiantes escribieron lo siguiente:

1. Hemos hecho muchas cosas como pishcar, recolectar tejocotes, desvenar chiles que serán utilizados para hacer mole para la fiesta e ir al monte a pasear a los toros y caballos
 2. Ha sido muy buena ya que nos llevamos mucho mejor y entre todos nos abrimos para platicar y escuchar
 3. He aprendido que todos somos iguales a pesar de que vivimos en diferentes contextos y nos dedicamos a cosas muy diferentes. He aprendido a escuchar a todas las personas del puebla y del equipo porque de todos aprendes un poco
 4. Mucho más abierta y mejor porque conocí a muchos nunca había platicado con ellos
 5. Me sentí muy bien ya que platicué mucho más con mi familia y me sentí como más parte de la familia
1. He cosechado las habas de la familia de varios de sus campos, he caminado para alimentar a los animales, a la señora a la hora de dar la comida, limpié los mecates, fui al campo

2. He logrado llevarme bien con los hijos de la familia, con ellos mismos. Nos han compartido sus experiencias
3. Cómo viven en el campo las familias, el orgullo que significa para ellos el llegar a Estados Unidos y más
4. Más contacto y confianza
5. Impotencia por las cosas que te cuentan de su situación cansada por el trabajo y agradecidos
1. Hemos ayudado a la familia a preparar la comida y el desayuno, ayudamos en la limpieza de la casa y hemos pishcado una gran parte del terreno, y hecho tortillas para toda la semana
2. Nos hemos adaptado mucho más con la familia que nos tocó porque hemos hablado y comentado sobre cómo es la vida en el campo y las diferencias con la ciudad
3. He aprendido mucho sobre las ideas de las personas de la comunidad, sobre cómo es trabajar todos los días y la forma de vida del campo. También he aprendido a cocinar.
4. Ya conocí mejor a las personas que sólo conocía de vista y he hablado más con las personas con las que casi no hablaba o veía
5. Me sentí bien porque he mejorado en ser más eficiente en el trabajo que realizamos todos los días y hemos podido ayudar más a la familia, además de que nos llevamos mejor con ellos.

Después de las duchas y la cena se llevan a cabo las recuperaciones del día. Esto es una reunión en donde a través del acompañante se realiza un análisis, síntesis y reflexión de la jornada. Esta reflexión se determina por una previa guía de preguntas. Los alumnos tendrían que llenar de manera escrita los formatos de recuperación diaria, y quienes lo deban entregar, filmar el diario para el blog. Sin embargo, hay noches en que la dinámica permite que la recuperación sea solamente de manera oral, lo cual se realiza generalmente la noche del jueves, antes de salir el viernes por la mañana.

Así como hay una incidencia en la apropiación del espacio doméstico por parte de los estudiantes, también se da un proceso por el cual las familias anfitrionas se encariñan con los estudiantes y les ofrecen, nos ofrecen, diferentes obsequios o cenas. Durante el día las personas nos dicen que pasemos en la noche a sus casas porque nos han preparado algo como tamales, atole, quesadillas, elotes, esquites o café. En

términos de la producción del discurso, la apropiación que se realiza del sentido de tiempo y espacio por parte de los estudiantes y las familias se manifiesta en vocablos posesivos como “mi familia”, “mis niñas”, “mi terreno”, “mi cocina” o “mis hermanos”, y también con el nivel de familiaridad que desarrollan con cada familia, considerando si tienen hijos pequeños, con quienes desarrollan más afinidad, sobre todo, las señoritas.

Finalmente, el día viernes se dan las despedidas y las últimas fotografías y agradecimientos con las familias. Después de haber llevado las despensas y haber tomado un pequeño refrigerio con las familias, el equipo de cada comunidad se dirige hacia Domingo Arenas en donde se ofrece la misa de despedida, por parte del sacristán de esa parroquia. Después de la introducción de la misa, la lectura y la interpretación del evangelio, generalmente el padre invita a dos estudiantes por comunidad para compartir su experiencia a lo largo de la semana y después invita a amas de casa o personas que recibieron a alumnos en su casa. Es común que durante los testimonios, los oradores comiencen a llorar así como los asistentes a la misa. Al terminar esta, se dispersa por un momento la generación y se despiden de las familias mientras que otros saludan a sus compañeros y amigos que fueron asignados a otras comunidades. Al finalizar las despedidas se toma la fotografía de la generación en el atrio de la iglesia de Domingo Arenas y después de esto se distribuyen a los equipos por autobuses y se emprende el regreso a la preparatoria.

Experiencia Rural, experiencia de primer y segundo contacto y la experiencia no controlada

En las experiencias eje del área de Formación Humana Ignaciana existe la noción de “experiencia de primer contacto” como una actividad previa y relacionada con la experiencia principal en la cual se lleva a los estudiantes a los lugares en donde se desarrollará la actividad o en actividades relacionadas como un primer acercamiento con el referente empírico particular de cada una. En el Servicio Social se lleva a los estudiantes a una institución como un asilo de ancianos, Casa del Sol o Casa de la Juventud Poblana, entre otras. Para la Experiencia Laboral desde hace un par de años se ha establecido una vinculación entre la preparatoria y una familia representante de

los barrios ladrilleros de San Andrés Cholula, de tal manera que la experiencia de primer contacto consiste en distribuir a los estudiantes en galeras de trabajo durante un día considerando un desayuno para la familia y los alumnos, el cual debe ser brindado por todos los estudiantes que asistan a la misma garita. Asimismo, días antes de la actividad o semana principal, se lleva a cabo una *sensibilización*, que cada año se realiza de diferentes maneras: en los salones de clase, en un evento en el gimnasio de la universidad, con un video en donde se recapitulan experiencias de años anteriores con testimonios de exalumnos o con una reunión informativa, entre otras.

Para el caso de la Experiencia Rural, la noción de experiencia de primer se llevó a cabo la primera vez que se realizó la Experiencia en las cinco comunidades, con el argumento de conocer y tener un acercamiento previo a la semana principal y realizar algunas actividades allá, y finalmente, llevar a cabo proyectos académicos. Sin embargo, al término de ese ciclo escolar se decidió un nuevo enfoque al modelo de la Experiencia Rural con la idea de tener la semana completa de experiencia principal para conocer de manera más cercana a la comunidad y relacionarse con las familias para así identificar nichos de aplicación de los proyectos que desarrollarían para regresar a implementarlos, en este otro enfoque, aparece la *experiencia de segundo contacto*. Sin embargo, para la Experiencia Rural del ciclo escolar 2012-2013 no se llevó a cabo la de segundo contacto debido a la declaratoria de plan de contingencia por la actividad del volcán Popocatepetl. La actividad se reanudó hasta el presente ciclo 2013-2014 y se llevó a cabo durante el mes de enero pasado.

Con la modificación del enfoque en 2012, se establece la semana de experiencia rural como una referencia de conocimiento e involucramiento del estudiante con la familia y la comunidad asignada, para que los proyectos que se diseñen en el marco de las asignaturas de CoCo o Ciencias Sociales, tengan una aplicabilidad de acuerdo al contexto específico de cada comunidad o caso. Bajo este modelo es como se ejecutó la experiencia rural de octubre de 2012 a fin de que en el periodo de primavera 2013 se realizara el segundo contacto, sin embargo, no se llevó a cabo por cuestiones de contingencia volcánica. Así, la experiencia de segundo contacto fue realizada por primera vez en enero de 2014. Para el caso de San Diego Buenavista, durante esta visita, los estudiantes asignados a San Diego Buenavista, decidieron visitar a las

familias con las que fueron asignados, quienes les recibieron para almorzar y básicamente el día se fue en las pláticas que sostuvieron cada equipo de estudiantes con las personas que les recibieron. Sobre los proyectos, se decidió la conformación de un proyecto en general para recaudar material didáctico y equipo de cómputo para el bachillerato digital de San Diego. Para esta visita, los estudiantes se prepararon con alimentos para compartir con las familias en el almuerzo y días anteriores se mostraban entusiasmados por ir a las comunidades. Al llegar a la comunidad y al momento de arribar a la casa donde eran asignados, tanto los estudiantes como nuestros anfitriones, se abrazaron y se mostraban contentos con la visita. Inmediatamente les invitaron a pasar y se dispusieron a ofrecerles fruta o bebidas. Alrededor de las 14 horas, los estudiantes volvían a abordar los autobuses para llegar finalmente a la preparatoria a las 15 horas, aproximadamente.

Además de los obsequios que las familias hacen a los estudiantes y al personal que acompaña la experiencia rural, es muy común que las familias inviten a los estudiantes a la fiesta del santo patrono el 13 de noviembre. Cabe mencionar que en San Diego Buenavista, la fiesta se divide en dos etapas por día: el primer día es el 13 de noviembre y es “la fiesta de los de afuera”, es decir, la que los sandieguenses organizan para que acudan personas de comunidades aledañas: compadres, socios de negocios, trabajadores, amigos, parientes, patrones, o en este caso, estudiantes de la Preparatoria Ibero Puebla. Por otro lado, cada 14 de noviembre se realiza “nuestra fiesta” o “la de nosotros”, en donde toda la organización y despliegue de comida y bebida es para los sandieguenses. La fiesta termina con la quema del torito en el atrio de la iglesia aproximadamente a las 10 de la noche para dar paso al baile: cada año toca un mariachi y uno o dos grupos de música tropical o banda.

Un par de días antes de la fiesta de los de afuera, en San Diego se instalan los juegos mecánicos y puestos que conformarán la feria. En diferentes casas se prepara mole, tamales, arroz, atole, conserva de tejocote, café y se ofrecen refrescos, cervezas, tequila y ron a los visitantes. A todos los que llegan a comer a alguna casa se les da un itacate de mole, arroz y tortillas. Se ha desarrollado un particular comercio local de recipientes de plástico de diferentes tamaños que se les ofrece a los visitantes para que ahí se les sirva el mole que se les regalará en las casas que visiten. De la misma

manera que se ofrece alimento a los visitantes, se les ofrece alcohol. Esto no ha sido la excepción en las dos visitas que hemos realizado algunos de los estudiantes que fueron asignados en San Diego y yo de manera particular a la fiesta del 13 de noviembre. En este y otros sentidos es que se puede considerar a la visita a la fiesta de San Diego como una experiencia de extrañeza no controlada en medida en que no ha sido institucionalizada o desarrollada en el marco de las actividades de la preparatoria. Ha sido una iniciativa que se echó a andar por voluntad mía y de algunos estudiantes a partir también de las invitaciones de las familias anfitrionas. Por un lado, la desinstitucionalización implica la pérdida de los servicios de seguro, así como de la responsiva sobre los asistentes, por lo que la recomendación es que la asistencia dependa del conocimiento y autorización de la familia de los estudiantes. En la fiesta de 2013 se me ha solicitado redactar un oficio para los padres de familia de los estudiantes interesados en asistir a la fiesta.

La idea de experiencia no controlada de extrañeza podría complejizarse en función del carácter de institucionalidad de la experiencia rural como una práctica de encuentro entre otredades. Esto es porque la construcción y percepción del sentido de otredad radica en un plano asimétrico en donde el otro aparece como un referente (cercano o distante) dentro de la idea de mundo que el *nosotros* genera, de tal manera que aun cuando hemos asistido a la fiesta de San Diego, la interpelación y recibimiento de la gente difiere en cuanto a nuestro rol de invitado-de-afuera (en el marco de la fiesta *para los de afuera*) al de estudiante-asignado-para-experiencia-rural en donde la relación tiene que ver con “conocerse” en el plano del día a día. En el ámbito de la temporalidad y espacialidad extraordinaria que se inscribe en la comunidad cuando es la fiesta y la feria, la designación de los espacios alude también a un rol de invitados de acuerdo a un sistema de clasificación de relaciones en búsqueda de prestigios. En la fiesta de 2013, doña Meli nos ubicó en el comedor de su casa junto al médico para el que trabaja en Huejotzingo, mientras que ella cocinaba en la cocina de humo rodeada por sus hermanas, sobrinas y su mamá.

Ya que la experiencia rural se ha realizado en las primeras semanas de noviembre los últimos dos años, es muy común que los estudiantes terminen entusiasmados con ir a la fiesta del día 13, y de un grupo conformado por 25 personas,

asistimos alrededor de 15 entre profesores acompañantes, estudiantes que en la experiencia fueron asignados a San Diego y otros “invitados”, así como exalumnos de la generación 2009-2012 que año con año visitan San Diego Buenavista durante la experiencia rural un día completo. El viaje se realiza en autos particulares de profesores y los alumnos, algunos propios y otros con chofer. Llegando nos dividimos y cada uno va con su familia anfitriona, quienes les invitan a comer. El resto: profesores, exalumnos e invitados, comemos con doña Meli, quien era la fiscal cuando se realizó la primer experiencia rural en San Diego, y después visitamos a doña Sara, madre de Alfredo, el anterior fiscal, quien recibió a la experiencia de 2013; previamente acordamos una hora para reunirnos en la iglesia, dar un paseo por la feria y regresar en caravana. En la fiesta pasada, los chicos que fueron a la casa de Manuel, hermano de doña Meli, se regresaron por su cuenta ya que condujo el chofer. En cada casa se nos obsequió comida, refresco, cerveza y frutas.

La idea de extrañeza no controlada refiere a la ausencia del criterio institucionalizado que encuadra y promueve la sociabilización con las familias. En este caso, la sociabilización es interna entre los asistentes de la preparatoria y alcanza a los habitantes de la casa, ya que casi no se entabla contacto con los demás invitados a cada casa, salvo los respectivos saludos y algunas conversaciones en la mesa, como la que mantuvimos con el médico para el que trabaja doña Meli. En este sentido, podría pensarse esta experiencia como una visita posterior a la experiencia rural, en la que aquellos alumnos que pueden asistir conciben como una manera de saludarles y *demostrarles* que sí cumplieron con la invitación que se les extendió durante la experiencia rural.

En las modalidades que se han presentado situaciones de contacto entre estudiantes de la preparatoria con habitantes de San Diego Buenavista, emergen diversas discursividades en torno a la noción del otro, así como de su *modus vivendi* como un referente de la otredad cultural. Ya sea en el marco de la fiesta, en la experiencia de primer o segundo contacto o en la fiesta de San Diego, existe una interpelación del sentido de realidad que un grupo tiene con respecto a sus referentes empíricos de otredad. Si bien, establecen una relación de confianza e incluso cariño con las personas que les acogieron en sus casas, también es cierto que la experiencia

rural cobra sentido en su enclave institucionalizado e ideológico en donde la idea de otredad alude a un referente empírico que cumple con una serie de criterios. De tal manera que es en el ámbito de la institucionalidad de la preparatoria donde emerge la ruralidad como un punto de referencia que adquiere sentido y fijación en la delimitación específica de las comunidades y las familias anfitrionas.

CAPÍTULO III: EL OTRO COMO DISCURSO INSTITUCIONALIZADO

De acuerdo con los planteamientos previamente expuestos en torno a la construcción de la otredad a través de la producción de narrativas en el seno de sistemas discursivos institucionalizados, resulta pertinente tratar de identificar las características particulares de la comunidad ideológica institucionalizada en la que emerge la Experiencia Rural como una vivencia de contacto entre agentes de la otredad cultural, en el marco del plan de estudios de un programa educativo de bachillerato privado de inspiración jesuita en la ciudad de Puebla.

Se pretende analizar la experiencia rural como una actividad controlada de contacto cultural dentro de la fundamentación de la pedagogía ignaciana, exponiendo algunos planteamientos que particularizan a la preparatoria Ibero Puebla como comunidad ideológica institucionalizada con una serie de postulados en torno a la teología y a la educación, abordando los fundamentos y fuentes documentales que sustentan a la educación jesuita como una propuesta pedagógica particular que integra a *la ignacianidad* como un modo de ser particular, emanado de la experiencia de una institución jesuítica o jesuita. Partiendo de la ignacianidad como un modo de actuar y ser en el mundo, se desarrollan los puntos principales del Paradigma Pedagógico Ignaciano o la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús, en la cual, los enfoques en torno a la práctica docente, así como la perspectiva educativa en general, se fundamentan en *el magis ignaciano* como un postulado *a priori* del comportamiento de los individuos que han experimentado la vivencia de una institución jesuita y que impregna (y ha de impregnar) todos los ámbitos de su vida y se debe manifestar en sus acciones, de tal manera que de la experiencia educativa, se deriven contenidos y experiencias en donde los estudiantes vivan situaciones específicas de donde se extraen reflexiones y discursividades sobre el modo de vida ignaciano como modo de ser particular, y de los cuales se puede extraer una noción de construcción de la otredad de acuerdo a esa producción discursiva.

El objetivo principal de este capítulo es identificar la Otredad como construcción discursiva en el marco de las narrativas de la educación jesuita a través de la revisión, así como exposición de documentos y acontecimientos históricos que

fundamentan los principios pedagógicos del modelo educativo al tiempo que permiten contextualizar actividades como la Experiencia Rural en cuanto que suponen un modo de experiencia de otredad cultural controlada.

Serán ubicadas y analizadas algunas categorías emergidas de los principios de la educación jesuita en términos de la discusión de la otredad cultural como una construcción referente a la producción discursiva. De tal manera que se desarrollarán algunos preceptos o postulados fundamentales de la pedagogía y en ciertos aspectos, de la teología de la Compañía de Jesús. La discusión apunta hacia la Experiencia Rural como una actividad que se reviste de muchos sentidos discursivos e institucionales arraigados en fundamentos teológicos, educativos y políticos con respecto a la postura que adoptan ante una problemática o ámbito de la realidad que se presenta como un campo de acción ante esta filosofía, dicha dimensión de la realidad se transmuta en el sentido de la otredad cultural que será rescatado en este apartado.

En todo amar y servir. El magis como carisma y proceder ignaciano

Uno de los elementos fundamentales en la identificación de la Preparatoria Ibero Puebla como una institución de *inspiración jesuita* tiene que ver con la adopción del sentido particular que caracteriza a la Compañía de Jesús desde su fundación. El denominado *modo de proceder*, o *nuestro modo de proceder* es un carácter particular atribuido al espíritu ignaciano que se manifiesta o ha de manifestarse en las acciones de las personas que hayan tenido una experiencia educativa o de vida en alguna institución jesuita. De tal manera que en los ámbitos eclesiásticos y en lo educativo se impregna el enfoque del modo de proceder ignaciano el cual se basa principalmente en la noción de *magis*, en relación directa con la frase *Ad Maiorem Dei Gloriam* (AMDG), “para mayor gloria de Dios”.

Lo "ignaciano" es un modo de sentir y actuar emanado de la experiencia de los Ejercicios Espirituales y sintetiza el *carisma* que caracteriza a la Compañía de Jesús, el cual aborda los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. *Magis* quiere decir "más, lo mayor, lo mejor" respecto al servicio que se hace. “Hay que comprender, con todo, que el magis es comparativo y no superlativo. Es decir, que partiendo de un nivel en que se está -de crecimiento personal, de servicio, etc.- se puede experimentar un

avance sobre ello, [...] la siempre mayor gloria a Dios, el siempre más cabal servicio de nuestro prójimo, el bien más universal, los medios apostólicos más efectivos” (Cabarrús, 2003, pág. 2). En los Ejercicios Espirituales desarrolla la idea del *magis* a través de la noción del *amor* que se ha de imprimir a las acciones humanas en satisfacción de Dios, de tal manera que los modos de proceder responden a ese sentido de carisma en las acciones que buscan desarrollar la gracia divina. En latín, *magis* significa “más” y difiere del *plus* que implica algo añadido, algo que se debe generar de más, con mayor cantidad. El *magis* apela al desarrollo de las propias capacidades y alcances buscando trascender en un sentido espiritual a través de las obras realizadas en el mundo. El jesuita Carlos Cabarrús afirma:

El *magis* puede pervertirse por el deseo del ser humano por adquirir “más” con una ambición ciega, sin medida e irracionalmente. No se debe confundir con un “producto de calidad”, de acuerdo a la cultura del trabajo y el sistema económico en el que vivimos. El *magis* refiere a la gracia colocada en cada ser humano, en un nivel de autorrealización generando más para la humanidad. (Cabarrús, 2003, pág. 46)

Un elemento a considerar relacionado con la idea de *magis*, tiene que ver con la intencionalidad y bagaje que la persona ignaciana debe considerar en las obras que emprende. En términos ignacianos, se le conoce como *discernimiento* al previo conocimiento de los hechos, de las acciones y del mundo que permite analizar el sentido en el que se realizará *algo más*. “El *espíritu o actitud discerniente* es la atención y la búsqueda constante a lo que va pidiendo el Señor en la vida personal, en la vida de trabajo, en los proyectos y opciones. Esto es en el ámbito personal, comunitario e institucional. Esta sensibilidad a la presencia dialogante y actuante del Señor en la vida diaria, en el espíritu del examen ignaciano, hace que el mundo no sea como un museo para apreciar ‘desde afuera’ sino un taller donde colaborar, como instrumentos, con Dios nuestro Señor” (Mercieca, 2005). Desde los EE.EE., San Ignacio establece que la dimensión del discernimiento para alcanzar el *magis* radica en la profesión del amor en todas las obras de un jesuita (o persona de espíritu ignaciano), lo cual implica el acercamiento o contacto constante con *el prójimo* a fin de que a través de las acciones se alcance esa mayor gloria a Dios. En términos de la idea del

discernimiento y la contemplación para alcanzar e imprimir amor en todas las acciones, Loyola propone considerar dos cuestiones:

La primera es que el amor se debe poner más en las obras que en las palabras.

La segunda: el amor consiste en comunicación de las dos partes, es a saber, en dar y comunicar el amante al amado lo que tiene, o de lo que tiene o puede, y así, por el contrario, el amado al amante. De manera que si el uno tiene ciencia, dar al que no la tiene, si honres, si riquezas, y así el otro al otro. (Arzubialde, 1991, pág. 481)

El sentido del *magis* es aplicado en muchos ámbitos de la vida eclesiástica e institucional de los jesuitas. En el campo educativo, la perspectiva del *magis* aborda un sentido de excelencia académica en el que se busca desarrollar las capacidades del ser humano en sus diferentes dimensiones y ámbitos, de tal manera que en esta amplitud de campos que incorporan una múltiple y compleja faceta de *persona*³, la experiencia educativa de una institución jesuita le dé herramientas para aplicar un sentido de *magis* en sus acciones a partir de un principio de discernimiento sobre la realidad.

En el ámbito educativo, junto con la idea de *magis* se encuentra también la noción de *Cura Personalis* como un sentido de aplicación educativa del *magis* en donde emergen dos figuras esenciales que se relacionan con el actual modelo educativo de la Compañía de Jesús desde su fundación, así como con una de las características principales que incorporan el denominado “carisma ignaciano”: la figura de *acompañante* (o acompañamiento educativo) y el sentido de las experiencias eje como parte de los criterios educativos de las instituciones jesuitas a fin de ampliar el fundamento de los diversos ámbitos del ser humano que requieren una educación integral que atienda esos campos. En su sentido más básico, *Cura Personalis* alude al *cuidado de la persona*, a poner empeño en el cuidado de los diversos ámbitos que componen al ser humano teniendo en cuenta su capacidad de raciocinio y

³ La noción de *persona* ha sido desarrollada teóricamente por diversos autores jesuitas desde hace unas décadas. Zubiri y Lonergan son dos de los autores más representativos que desde una perspectiva de la antropología filosófica proponen entender a *la persona* a partir de dos elementos básicos: la irrepetibilidad y su apertura con la sociedad, es decir en su capacidad de discernimiento racional durante el proceso de socialización, o lo que Lonergan denomina como el “cuarto nivel de intencionalidad” en el que se “indaga empíricamente las operaciones del entendimiento por las que se obtienen conocimientos objetivos y válidos [...] a través de los cuales, el hombre afianza el sentido de aquel dinamismo que define la vida misma” (Covarrubias, 2014) (Castilla, 1997).

discernimiento. Adopta el sentido de *acompañamiento* en cuanto que refiere a la práctica que la persona ha de disponer con *el otro*, con su prójimo, específicamente, el alumno de una institución jesuita. "...a saber, la Cura Personalis, que es tanto una característica del acompañamiento espiritual como un elemento constitutivo de la formación y educación jesuitas. La tensión que supone la "cura personalis" puede describirse como sigue: Ignacio ha experimentado que en su camino hacia Dios la persona tiene la necesidad de "la cura", de la ayuda de un compañero de ruta, aunque esta aventura espiritual se desarrollará en el Espíritu, siempre rigurosamente personal, cura personalis" (Kolvenbach, 2007).

Es en esta idea del acompañamiento en función del principio del *magis*, que la cura personalis alude a los ámbitos de aplicabilidad de la educación ignaciana, al tiempo que permite ubicar las experiencias de contacto con la otredad como parte de los criterios educativos que se deben considerar en un plan de estudios emergido de una institución jesuita. En la "Propuesta educativa de la Compañía de Jesús", el jesuita Carlos Vázquez comenta:

...la intención es el desarrollo más completo posible de todas las dimensiones de la persona, unido al desarrollo de un sentido de los valores y un compromiso al servicio de los demás, que otorga prioridad a las necesidades de los pobres y está dispuesto a sacrificar el propio interés por la promoción de la justicia. La búsqueda de la excelencia es propia de una escuela jesuita, pero solamente en el contexto más amplio de excelencia humana. (2006, pág. 107)

Como elemento que sirve como fundamentación de la pedagogía ignaciana, la perspectiva del *magis* que apunta hacia la idea del *Ad Maiorem Dei Gloriam*, permite la contextualización institucional y discursiva de prácticas como la Experiencia Rural en donde se dan situaciones de contacto entre agentes de la otredad cultural de acuerdo a una serie de planteamientos pedagógicos, filosóficos e incluso teológicos. Cabe señalar que como experiencia de contacto, la historia de los jesuitas permite la identificación de numerosos casos en donde se fundaron colegios e internados a partir de los viajes de los sacerdotes jesuitas a diversas partes del mundo. Asimismo, se ha podido identificar la tendencia de trabajo con los pobres o *el prójimo* como uno de los

elementos que acompañan el carisma ignaciano, sin embargo, es posible identificar otras figuras de encuentros de otredad en el marco de instituciones jesuitas, como es el caso de la noción de *misiones*.

En la Congregación General XXXIV de la Compañía de Jesús convocada del 5 de enero al 22 de marzo de 1995, se decretó la noción de *misiones* como un horizonte de trabajo evangelizador e implementación educativa en las instituciones de la Compañía. Si bien uno de los fundamentos establecidos por Loyola desde los primeros planteamientos de las Constituciones fue el contacto con el prójimo, así como la difusión del evangelio cristiano a través de las misiones, es en esta Congregación cuando se establecen las misiones como parte de una estrategia de “profundización y ampliación de las dimensiones de nuestra fe” a través de un permanente diálogo basado en la “inserción y diálogo cultural” (1995, pág. 5). En el Decreto 4 de esta Congregación se establece que a partir del principio de la fe al servicio de la justicia, las misiones (enmarcadas en la idea de *la misión* de la Compañía de Jesús) son el medio de “servir a la fe promoviendo la justicia, que se ensancha hacia el diálogo transformador con las diversas culturas y entre las diversas religiones” (1995, pág. 2). En el Decreto 17 sobre la “Vida Universitaria” se estableció la idea de las misiones en relación con la promoción de la fe y la justicia a través de la ciencia y la investigación. Para lograr este cometido, en el decreto se consideran actividades académicas que impliquen situaciones de contacto entre los estudiantes y otros grupos sociales en un sentido de promoción de fe y justicia. En el decreto se menciona:

Aplaudimos el modo plural con que las universidades de la Compañía han procurado aplicar este decreto, tanto a la vida de los estudiantes por medio de programas de contacto mutuo y servicio de los pobres, cuanto a sus objetivos fundamentales de docencia, investigación y publicaciones. (Decreto 17: La Compañía y la vida universitaria. Congregación General 34-1995, 1995)

A comparación de la actual idea de Experiencia Rural, la noción de *misiones* adquiere un sentido de situación de encuentro entre agentes de la otredad cultural (ya sea estudiantes o clérigos jesuitas con algún grupo social específico) con un sentido de trabajo evangélico y/o de alfabetización. Cabe mencionar que en algunas instituciones

jesuitas actualmente se considera en las actividades curriculares la idea de una actividad como la Experiencia Rural desde el sentido del término *misiones* en la que los estudiantes son llevados a comunidades al interior del estado a permanecer en la comunidad determinado tiempo desarrollando diversas actividades.

En los documentos corporativos de la Compañía desde su fundación se insiste en la dimensión del carisma ignaciano centrado en el *magis* que desarrollado en el ámbito de la educación, alude al acompañamiento y la potencialización de las diversas dimensiones de la vida del ser humano a través de vivencias cruciales en donde se desplieguen ciertos comportamientos o discursividades que apunten hacia un sentido ignaciano en cumplimiento del principio del *magis*, puesto que ese sería en principio el motor de la actividad evangelizadora con perfil de *misiones* de la Compañía de Jesús.

En este sentido es donde se cimientan los elementos que componen a la actual educación jesuita concentrada en el Paradigma Pedagógico Ignaciano que supone una serie de características, así como etapas en el proceso educativo que apuntalan la planeación de actividades como la Experiencia Rural como parte del Plan de Estudios, así como de un corpus cognitivo basado en la fundamentación de la filosofía jesuita desarrollada en el ámbito educativo. A continuación un acercamiento al Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús (PEC) en el sentido de la fundamentación de actividades institucionalizadas en donde se genere una situación de encuentro entre agentes de la otredad cultural.

Características de la educación jesuita

En esa Congregación General XXXIV de 1995, también se discutió acerca de las características de las instituciones educativas de la Compañía, así como de los elementos que considerarían para concebir el modelo particular de la educación jesuita con base en los fundamentos de la orden, en apego a sus principios y horizontes que conforman el carisma ignaciano. A continuación se enlistan algunos puntos relativos a la educación jesuita, de acuerdo a un texto publicado por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

- **Bondad radical ante el mundo.** La educación de la Compañía de Jesús reconoce a Dios como autor de toda la realidad, toda la verdad y todo el conocimiento. Afirma la bondad radical del mundo cargado a la grandeza de Dios.
- **Formación total.** La educación jesuítica incluye la formación del estudio crítico de la tecnología (ciencias físicas y sociales) así como los estudios humanísticos tradicionales. Presta atención a la creatividad y a la imaginación. Busca desarrollar las técnicas eficaces de comunicación: hablar y escribir así como ayudar a los estudiantes a conseguir la facilidad en el manejo de instrumentos modernos de comunicación. Desarrolla programas de deportes y bienestar físico. Al mismo tiempo, trabajo en equipo.
- **La formación religiosa impregna toda la educación.** Promueve una educación que permita el conocimiento espiritual a través de ejercicios y prácticas que conduzcan a una reflexión sobre el ser humano y su discernimiento.
- **La educación como un instrumento apostólico.** Supone una preparación para la vida real. El éxito de la educación no se mide en términos de logros académicos de estudiantes así como las competencias profesionales de los profesores, se inclina hacia la reflexión sobre la calidad de vida del ser humano en sus distintos ámbitos.
- **El diálogo entre la fe y la cultura.** Promueve un diálogo entre la fe y las ciencias sin establecer un debate que las contraponga, sino en búsqueda de su provecho como medio de promoción de la fe y la justicia.
- **Libertad humana.** Pone cuidado e interés individual de cada persona de acuerdo a sus procesos cognitivos y capacidades. Da gran importancia a la actividad de parte del alumno. Estimula la apertura al crecimiento, a lo largo de toda la vida. Promueve el correcto uso de la libertad. Inculca la responsabilidad.
- **Búsqueda de la libertad.** “La libertad requiere un verdadero conocimiento, amor y aceptación de uno mismo, unidos a una determinación de liberarnos de

cualquier excesivo apego” (2002, pág. 23). Busca reconocer la realidad del pecado y sus efectos en la vida de cada persona a través del desarrollo de un sentido crítico.

- **Cristo como modelo de vida.** Se pone como modelo la vida de Jesús con una perspectiva de fe y compromiso religioso. Se apela al acercamiento que Jesús tuvo con los pobres y su visión de emprender ejercicios prácticos adecuados para cada miembro de la comunidad (tiempo, lugar, espacio, etc.). Busca ver la oración como una expresión de fe así como un camino afectivo que establece una relación personal con Dios, para este objetivo apela a una progresiva iniciación a la oración que puede iniciar con el acercamiento a los Ejercicios Espirituales.
- **La acción.** Tiene como propósito manifestar el amor a través de obras hacia uno mismo y la comunidad, luchar por un mundo mucho más humano, promover la paz, formar agentes que luchen por promover la justicia humana generando programas de educación accesible para todos con servicios sociales teniendo como principal objetivo las personas con escasos recursos.
- **En la Iglesia.** La educación de la Compañía es un instrumento apostólico, al servicio de la Iglesia, sirviendo a la sociedad humana. Prepara a los estudiantes para una participación activa en la Iglesia y en la comunidad local y el servicio a los demás. Promueve una visión espiritual del mundo frente al materialismo moderno con una preocupación por los demás ante el egoísmo, manteniéndose al servicio de la comunidad local y sus iglesias.
- **El más (*magis*).** Persigue la excelencia en su acción formativa. Busca dar testimonio de la excelencia. “Es el desarrollo más completo posible de las capacidades individuales de cada persona en cada etapa de su vida, unido a la prontitud para continuar este desarrollo, a lo largo de la vida, la motivación para emplear a servicio de los demás las cualidades desarrolladas.” (2002, pág. 37). Busca la formación de líderes que guíen a los demás por medio de un sendero positivo y justo.

- **La comunidad.** Fomenta un espíritu de comunidad, trabajo en equipo, sentido común, colaboración entre jesuitas y laicos, la formación de equipos de profesores, directivos y alumnos, así como una estructura que promueva el bien social.
- **El discernimiento.** Es un sistema de escuelas con una visión y finalidades comunes. Ayuda a la preparación profesional y a la formación permanente necesaria, especialmente de los profesores. La Compañía adapta medios y métodos en orden a lograr sus finalidades con mayor eficacia. Busca generar una reflexión permanente y la formación permanente de los profesores.
- **La visión Ignaciana del mundo.** “Para Ignacio, Dios es creador y Señor, Suprema Bondad, la única Realidad que es absoluta; [...] todas las demás realidades proceden de Dios y tienen valor únicamente en cuanto nos conducen a Dios. Cada hombre o mujer es conocido y amado personalmente por Dios. Este amor invita a una respuesta que, para ser auténticamente humana, debe ser expresión de una libertad radical” (2002, pág. 63). Promueve el diálogo entre la fe y la cultura. Incluye una dimensión religiosa que impregna la educación entera. Está orientada a los valores. Propone a Cristo como el modelo de la vida humana. Proporciona una atención pastoral adecuada. Es una preparación para un compromiso en la vida diaria y activa del ser humano. Promueve un conocimiento real del mundo en el que vivimos.

En conjunto, todos estos planteamientos refieren a los fundamentos filosóficos que componen el carisma que impregna la educación jesuita, sin embargo, también existe una propuesta desde la Compañía de Jesús en la cual se despliega esta filosofía dentro de un esquema metodológico que se compone de cinco etapas en donde se lleva a una reflexión de la experiencia académica o espiritual y se pone en un plano de evaluación con un sentido de acción y promoción de la fe y la justicia.

La pedagogía ignaciana es el camino que se recomienda a los maestros para que acompañen a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. Esta pedagogía incluye una perspectiva del mundo, de la vida, de Dios y una visión específica de la persona humana ideal que se pretende formar. Es un proceso consciente y dinámico en el cual cada uno

de sus pasos se integra de tal manera que todos se afectan e interactúan durante ese proceso, promoviendo así un crecimiento constante en las personas o grupos de personas e instituciones, afectando siempre, de alguna manera, la realidad involucrada. (Anaya, Rodríguez, Sevilla, Hernández, & García, 2013)

Como se mencionó, el modelo pedagógico ignaciano se despliega en cinco etapas cíclicas que se retroalimentan con un ejercicio de reflexión en cada momento y que puede aplicarse a toda actividad pedagógica o espiritual en el marco de un plan de estudios de una institución de espiritualidad ignaciana. El modelo se representa gráficamente de la siguiente manera:



Ilustración 1: Representación gráfica del Paradigma Pedagógico Ignaciano

1. **Contextualización.** En este sentido se busca brindar herramientas que permitan al profesor la contextualización del emplazamiento pedagógico al mismo tiempo que invita a que las actividades permitan a los estudiantes generar una reflexión contextual en torno a la naturaleza misma de la actividad, así como su pertinencia dentro del marco social en el cual se llevará a cabo.
2. **Experimentar desde la realidad.** En este aspecto se apela a la dimensión afectiva y pragmática del ser humano en cuanto su condición de ser

multidimensional en el que la experiencia directa invita a una reflexión sobre las acciones a emprenderse sobre la realidad. En el contexto académico este aspecto se presenta en las relaciones interpersonales tales como conversaciones o debates, hallazgos en el laboratorio, trabajos de campo, prácticas de servicio social, actividades de acuerdo a los proyectos académicos.

3. **Reflexión sobre la vivencia.** Refiere a la reconsideración que se hace posterior a la experiencia y en donde se pone en plano la vivencia en su conjunto, de tal manera que se busca su *sentido*. En primera instancia, ese sentido se reviste de entendimiento en cuanto la racionalización e incorporación del mismo en un campo cognitivo y discursivo coherente con la realidad propia. En segundo término refiere al juicio que se hace de la vivencia en función del sentido racional que adquiere.
4. **Acción en consecuencia.** De acuerdo a lo que la experiencia y su posterior reflexión apunten, se considera la puesta en práctica de acciones en consecuencia de la reflexión poniendo como horizonte y perspectiva de acción los postulados del *magis* en cuanto a la fe al servicio de la justicia, el contacto con los pobres y *el prójimo*.
5. **Evaluación del proceso.** El paradigma pedagógico ignaciano, a través de la evaluación, enseña a buscar resultados, a que las cosas se hagan efectivamente y a que siempre se busque la excelencia. Por evaluación se entiende la revisión de la totalidad del proceso pedagógico seguido a lo largo de cada uno de los pasos del paradigma, para verificar y ponderar en qué medida se ha realizado fiel y eficientemente, y por otra parte en qué grado se han obtenido los objetivos perseguidos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social.

Es importante resaltar que dentro de las características de los elementos que componen al Paradigma Pedagógico Ignaciano se considera un dinamismo de los marcos sociales que rodean el proceso pedagógico en las instituciones educativas, de tal manera que el modelo educativo de la Compañía de Jesús también considera líneas de acción prospectivas que buscan en un futuro, estructurar los aspectos

90

fundamentales del modelo educativo ignaciano en un horizonte de varios años en el futuro. Ejemplo de esto es la Agenda 2020 que reúne una serie de estrategias y horizontes a desarrollarse hasta el año 2020 que servirán como referencia para próximas adaptaciones. En este proyecto prospectivo se perfila el modelo de educación jesuita en un sentido proyectivo con base en los contextos actuales. La Agenda 2020 aborda los rubros que serán desarrollados a continuación.

En primera instancia se considera la Calidad Académica como un parámetro de formación de excelencia curricular con un sentido de pertinencia social. Posteriormente se refiere a la Investigación y Transformación Social considerando la pertinencia de la divulgación científica a fin de transformar la realidad con un enfoque de justicia social. Después se menciona la Identidad y Formación Integral a través del fortalecimiento de la figura de comunidad con el sello particular del carisma ignaciano, abordando los diversos ámbitos de la vida institucional. El Compromiso Social, donde “la Universidad deberá mantener su posición crítica frente a las injusticias, ofreciendo en todo momento un planteamiento propositivo de alternativas viables” (Agenda Institucional 2020, 2010). Más adelante se mencionan a las Alianzas Estratégicas y la Internacionalización de la institución como horizontes de vinculación mundial e interinstitucional con otras entidades académicas en diversas partes del mundo.

Como se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, es posible identificar una dimensión de construcción de otredad a partir de la producción discursiva en los postulados que fundamentan los principios de la pedagogía ignaciana y que permiten ubicar, así como contextualizar la planeación y ejecución de la Experiencia Rural de acuerdo a una serie de aspectos que caracterizan el campo discursivo en el marco de la comunidad ideológica institucionalizada, específicamente, en la Prepa Ibero Puebla.

Así, en los sentidos teológicos y pedagógicos que se le atribuyen a la práctica docente en el contexto de las instituciones jesuitas, aparecen categorías que designan un modo de nombrar y caracterizar a la otredad, sino que conciben y promueven el despliegue de acciones específicas en torno a esta figura. Con distintos emplazamientos históricos o sentidos discursivos, nociones como “prójimo” o “pobre” materializan el sentido de aplicación de la filosofía jesuita a través de modelos

específicos como el “servicio social”, “las misiones” o la “experiencia rural”. De esta manera es que emerge la otredad cultural en la producción discursiva y es revestida de una serie de planteamientos teológicos y educativos que apelan a la dimensión de mismidad de la comunidad ideológica institucionalizada.

Historia y fundamentación del Modelo PEC

En 1540 es aprobada por el Papa Pablo III la propuesta de creación de la orden de la Compañía de Jesús elaborada en 1539 por San Ignacio de Loyola junto con otros 10 sacerdotes. Entre los primeros planteamientos sobre la Compañía de Jesús, Loyola no había considerado la educación como un medio de difusión de la orden. Los primeros jesuitas se dedicaron a labores evangelizadoras tradicionales como la predicación o la práctica sacramental, así como otras iniciativas propias: a través de la difusión y enseñanza de los Ejercicios Espirituales (EE. EE.) de San Ignacio de Loyola⁴, las Congregaciones Marianas (asociaciones de laicos con diversos apostolados) y sobre todo, a través de las misiones, es decir, uniéndose a los viajes colonizadores de los reinos español y portugués y evangelizando a las poblaciones que encontraran.

Fue Diego Laínez, uno de los más allegados colaboradores de Loyola, quien le aconseja llevar a cabo la tarea evangelizadora de la Compañía a través de la educación y la fundación de colegios. Después de la muerte de Loyola en 1556, Laínez es designado General de la orden de la Compañía de Jesús. Entre las principales obras para la orden jesuita destacan la finalización de la redacción de las Constituciones de la Compañía de Jesús e impulsa la fundación de diversos colegios en distintas partes de Europa y Asia, iniciando la primera etapa de la educación jesuita, estos dos acontecimientos establecen oficialmente la labor evangelizadora de la orden dentro de la iglesia Católica. Por un lado, la redacción de las Constituciones implicó el establecimiento de los criterios, regímenes y fundamentos principales que debía seguir la Compañía de Jesús, definiendo el perfil de acción evangelizadora de la orden,

⁴ Los EE.EE. es una obra donde se propone a modo de método, una serie de ejercicios de oración, contemplación y meditación para lograr una profunda experiencia personal de fe y espiritualidad cristiana desplegados en una modalidad de ejercicios que han de cumplirse en un lapso entre 28 y 30 días. Bajo la aprobación del Papa, los EE. EE. son publicados en 1548 en Roma, ciudad donde vivió Loyola desde que es nombrado General Superior de la orden, hasta el día de su muerte. (Corazones.org, 2009)

así como sus principios normativos básicos. En segundo término, la inclinación de los esfuerzos evangelizadores de la Compañía hacia la educación, le brindó uno de sus elementos característicos y de mayor influencia histórica hasta la actualidad, a nivel mundial.

Desde el mismo principio de las labores misioneras de los jesuitas entre los paganos de la India, Japón, China, Canadá, América Central, y del Sur fueron tan importantes como su actividad en países cristianos. Como el objeto de la Compañía era la propagación y refuerzo de la fe católica en todas partes, los jesuitas esforzaron naturalmente en contrarrestar la extensión del Protestantismo. Se convirtieron en el principal instrumento de la Contrarreforma; la reconquista de Alemania del sur y del oeste y Austria para la Iglesia, y la conservación de la fe católica en Francia y otros países se debieron principalmente a sus esfuerzos (EC, 2014)

El Colegio de Messina o Colegio Romano fue abierto en 1548 y sirvió como modelo y prototipo de las siguientes instituciones que se abrirían en los años posteriores a la fundación de la Compañía de Jesús. Hasta mediados del siglo XVII, se erigió como el centro educativo más importante de la orden y donde se encontraban las figuras más representativas, así como el ala teórica de la Compañía durante su primer siglo de existencia. En primera instancia, el enfoque educativo que adoptó el Colegio de Messina se fundamentaba en dos documentos principales para la orden jesuita: los EE. EE. y las Constituciones de la Compañía de Jesús, específicamente la Constitución IV, donde se hace referencia a la instrucción académica de la Compañía. En estos dos documentos es posible identificar una dimensión de construcción de la Otredad en cuanto suponen la idea del *prójimo* como un referente de alteridad hacia la cual se ha de orientar la misión educativa y evangelizadora de la Compañía de Jesús. Es importante considerar al menos dos cuestiones relacionadas con la idea del *prójimo* en estos dos documentos: por un lado, la idea de que el perfil evangelizador de la Compañía de Jesús incorpora la figura del “laico” como objetivo y al mismo tiempo, medio de educación y evangelización, puesto que permite la participación e incorporación de laicos en las instituciones y actividades de la orden religiosa, y por otra parte, cabe considerar que uno de los votos primordiales del noviciato jesuita

consiste en la pobreza, así como la constante ayuda a *los pobres* y el permanente trabajo en *misiones*. En un apartado de la Constitución IV se menciona:

[113] 2. De los primeros, los Coadjutores espirituales, es más propio ayudar a la Compañía confesando, exhortando, y enseñando la doctrina cristiana y otras materias, y a los que se les puede hacer partícipe de las mismas facultades y gracias que se les otorga a los profesos para ayudar de los prójimos

[115] 4. Además deben esforzarse, por medio de conversaciones espirituales, procurando el mayor provecho personal de los prójimos, enseñar lo que supieren, y que han de inculcarles y motivarles para que hagan el bien a todos los que pudieren, puesto que el Señor nuestro a cada uno le encomienda el cuidado de sus prójimos. (Constituciones, 2014)

En segunda instancia, la idea de prójimo adquiere un sentido de alteridad en cuanto implica *todo* lo que no es un católico: un no-creyente del catolicismo, un extranjero, un pagano o incluso, un ignorante de la fe cristiana, al mismo tiempo que alcanza a abarcar a cualquier persona que le rodea a *uno*. El *prójimo*, en estos documentos, así como en los siguientes fundamentos derivados de los EE. EE. y las Constituciones, incorpora en gran medida el objetivo último de la práctica y la teología jesuita, lo cual se sintetiza en la noción de *magis*, que será abordada más adelante.

También en los Ejercicios Espirituales se desarrolla el concepto del *magis* como un enfoque de satisfacción plena de la divinidad impreso en las obras como esencia característica de la Compañía de Jesús. La figura del *prójimo* emerge junto con otras nociones relacionadas con la asistencia y evangelización como modos de proceder de la orden. En relación con el *prójimo*, en este documento se mencionan algunos elementos que deben considerarse para la acción evangélica de la Compañía de Jesús. En el apartado titulado “En el ministerio de distribuir limosnas se deben guardar las reglas siguientes”, se enumeran cuatro elementos a considerarse en relación con la evangelización del *prójimo*, así como la postura que un jesuita habría que adoptar sobre este asunto: el primero de tiene que ver con que toda acción de dádiva o evangelización del *prójimo* debe venir de Dios y su último objetivo es la gracia divina, “... de forma que sienta primero en mí que el amor, más o menos, que tengo a las

personas es por Dios, y que en la causa por que más las amo reluzca Dios” (Arzubialde, 1991). Posteriormente menciona:

Quiero mirar a un hombre que nunca he visto ni conocido y deseando yo toda su perfección en el ministerio y estado que tiene, como yo querría que él estuviese medio en su manera de distribuir, para mayor gloria de Dios nuestro Señor y mayor perfección de su ánima, yo, haciendo así ni más ni menos, guardaré a regla y medida que para el otro querría y juzgo ser real. (Arzubialde, 1991, pág. 755)

A finales del Siglo XVI, la Compañía de Jesús había fundado colegios, internados y misiones en diversas regiones del planeta. Ya sea a través de los propios viajes de San Ignacio junto con sus allegados, las encomiendas de la orden o en las empresas colonizadoras de algunos imperios, en menos de un siglo habrían incorporado un gran complejo educativo y de misiones a nivel mundial. El sucesor de Laínez en el generalato de la orden, San Francisco de Borja, solicitó al jesuita Jerónimo Nadal la redacción de un documento que estableciera los criterios y contenidos académicos que habrían de seguirse en las instituciones educativas jesuitas, así como el orden de los cursos ya que había una gran diversidad en los modos de impartición e incluso, en su seguimiento. Nadal, a quien se le conoce actualmente como el “padre de la pedagogía ignaciana”, comenzó a escribir *La Ratio*, que fue publicada 19 años después de su muerte, en 1599. Después de muchas modificaciones y adaptaciones, el Prepósito General de la orden, Gerónimo Domenicci publica oficialmente la *Ratio atquae Institutio Studiorum Socitaetis Iesu* (plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús) o *Ratio Studiorum*, considerado no sólo el primer plan de estudios de la Compañía de Jesús, sino el primer plan de estudios formal de una institución implementado en un sistema educativo de alcance mundial. Para su redacción, Nadal revisó diversos textos escritos previamente por otros jesuitas en torno a la metodología de la impartición de cursos y del evangelio; también consultó algunos modelos desarrollados en la Universidad de París sobre pedagogía o procedimientos de enseñanza. El documento resultante se compone por una serie de señalamientos sobre la educación, considerando dos ejes fundamentales: la libertad de cátedra, que refiere a la adaptación y enfoque personal a la impartición de los cursos, y por otra

parte, las “normas comunes” a las que todos los escolares, coadjutores, profesores y eclesiásticos debían apegarse en el ámbito educativo. A principios del Siglo XVII, la *Ratio Studiorum* fue establecida como plan de estudios en todos los colegios jesuitas a nivel mundial. En una edición analizada y comentada de la *Ratio*, realizada por la Comisión de Educación de la Compañía de Jesús de Argentina, se afirma en la introducción:

La *Ratio* no es un tratado teórico, incluso hay quienes han cuestionado la falta de una visión general de la educación y la ausencia de una declaración de principios. [...] Este manual de ayuda para profesores y directivos en la marcha diaria del colegio contiene una serie de ‘reglas o directrices prácticas’ que se refieren a materias como: *el gobierno general del colegio, la formación y distribución de profesores, los programas o métodos de enseñanza*. (CECJA, 1999, pág. 7)

Considerando la dimensión metodológica de la *Ratio*, resalta el hecho de que en cuestiones teológicas y académicas, desde un principio hubo un acuerdo en cuanto a los cursos, textos y en general, los contenidos que se impartirían en los colegios jesuitas, así como la filosofía ignaciana y los *modos de proceder* de la Compañía. “Todos los profesores de entonces y por siglos eran únicamente jesuitas quienes habían sido formados en el espíritu de los Ejercicios [espirituales] y estaban viviendo el ‘modo nuestro de proceder’ contenido en las Constituciones. [...] más que el qué de la educación lo que necesitaban era el cómo educar en ese espíritu. Y esto es lo que ofrece la *Ratio* con exquisita claridad y precisión” (Vásquez Posada, 1999, pág. 41). En este sentido, es posible ubicar la idea del acercamiento y contacto con el *prójimo* como uno de los ejes en los que se fundamentó desde un principio la educación jesuita.

A mediados del siglo XVI comenzó el arribo de jesuitas a América. Los primeros que llegaron a México lo hicieron en septiembre de 1572. En 1573 habrían fundado el “Colegio Máximo”, también llamado “El Colegio de México” o “El Colegio de San Pedro y San Pablo” en la ciudad de México y pronto comenzaron con su labor pastoral y educativa en diversas regiones del país. Para 1580, “la Provincia de la Nueva España contaba ya con 107 jesuitas y había establecido algún tipo de domicilio en Puebla de los Ángeles, Pátzcuaro, Oaxaca, Guadalajara, Zacatecas, Durango, Tepotzotlán,

Veracruz y Valladolid (hoy Morelia), la Guayangareo de los tarascos" (López de Lara, 2001, pág. 16). Se dedicaron a la fundación de internados, seminarios y en general, "escuelas". La palabra escuela podía designar indistintamente una institución de enseñanza elemental de la lectoescritura hasta un internado de tipo mayor o Facultad académica, de acuerdo al apego con el modelo parisino universitario.

A principios del siglo XVII, los colegios jesuitas en Guadalajara y Puebla representaban la mayor concentración de estudiantes, siendo Puebla la segunda más grande después de la capital. Desde 1579 se habría fundado en esta ciudad el "Colegio del Espíritu Santo" que representó una de las misiones más importantes de la Nueva España; años después se fundó el Internado de San Jerónimo. En 1599 fue trasladado el noviciado principal de Tepetzotlán al Colegio del Espíritu Santo, concentrando ahí el noviciado principal de la orden jesuita durante más de un siglo. Le siguieron otros traslados de noviciados, así como fundaciones de colegios. En 1600 se levanta la Iglesia de la Compañía junto al Colegio del Espíritu Santo y se crean nuevas materias expandiendo la población de estudiantes de diferentes grados. Para 1626, estudiantes del Colegio Máximo de México (en la Ciudad de México) asistían al Colegio del Espíritu Santo, en Puebla, a cursar asignaturas que sólo se impartían en esta institución. Asignaturas como Filosofía, Teología y Letras Humanas.

Aparte de los colegios, los jesuitas establecieron en la Nueva España diferentes misiones, instituciones y concentraban diversas prácticas como expediciones misioneras, Congregaciones Marianas, casas de ejercicios espirituales y desarrollaron a nivel general el Plan PROFESA que consistía en un esquema general de predicación y evangelización en distintos sectores de la Nueva España.

Con el dominio borbónico expandiéndose por el occidente de Europa, en 1759 Portugal expulsa a los jesuitas de su territorio. Esto inicia un proceso de expulsiones de diferentes regiones: en 1764 el Parlamento francés hace lo propio y posteriormente, la España borbónica responde de la misma manera. No fue sino hasta 1767 que en la Nueva España se ejecuta el dictamen de la corona en la que se solicita la expulsión de los jesuitas de los territorios españoles en América. A través del Marqués de Croix, virrey en la Nueva España, se ejecutó la orden obligando a varios encaminarse hacia Veracruz con el objetivo de escapar a La Habana, mientras que las

misiones del noroeste fueron abandonadas con rumbo hacia el norte. Los colegios e instituciones que fundaron fueron abandonados en poco tiempo. En 1773, el papa Clemente XIV decreta la supresión de la Compañía de Jesús de la Iglesia Católica en todo el mundo. En 1814, el Papa Pío VII restituyó la Compañía de Jesús y decretó la entrega de sus bienes, así como la administración de los colegios y el derecho a la docencia. Para 1820 se habían restituido los colegios, noviciados y demás institutos jesuitas, sin embargo, el rey Fernando VII aceptó la Constitución de Cadiz que obligaba la expulsión de todas las órdenes religiosas tanto en España como en la Nueva España y nuevamente las órdenes y los jesuitas fueron desprovistos de sus bienes.

Después de la Restauración de la Compañía en la Iglesia Católica, se dio un periodo de expulsiones, destituciones de bienes y persecuciones contra los jesuitas en diversas partes del mundo como en Alemania, Rusia y otros países en América. Luego de los movimientos de independencia y la inestabilidad política posterior a la supuesta salida de la corona de México, en 1853 el congreso solicitó el regreso de Antonio López de Santa Anna quien había sido desterrado en Colombia. A su regreso, uno de sus decretos fue la restitución de los jesuitas. Años más tarde, con la llegada de Juárez a la presidencia, en 1858 se echan a andar las Leyes de Reforma en donde se expropiaban los bienes de la iglesia para pasar a manos del Estado. A la muerte de Juárez en 1872, Sebastián Lerdo de Tejada es nombrado presidente y ordenó el allanamiento de las instituciones jesuitas en 1873 y el destierro de los jesuitas extranjeros en el país. Los jesuitas del centro del país huyeron principalmente hacia Veracruz o hacia el sur, mientras que los del norte se refugiaron en la misión de Texas. Tenían la posibilidad de ir y regresar a los colegios de Saltillo, Nuevo León, Chihuahua, Sonora y otras regiones del norte, sin embargo eran perseguidos.

La inestabilidad política y económica, la constante persecución y diferentes procesos sociales al interior de diversos países mantuvieron a los jesuitas en muchas ocasiones al margen de su práctica educativa, sin embargo, lograron no sólo mantener su trabajo de misiones, sino la red de colegios e instituciones en gran parte del mundo. Incluso después de la I Guerra Mundial, seguían siendo desprovistos de sus bienes e incluso se involucraron en movimientos como el cristero, en México. Es hasta 1946 cuando se convoca a la XXIX Congregación General de la Compañía de Jesús y se

establece como Prepósito General al belga Jean-Baptist Janssen. Durante su generalato se desarrolló en París la llamada *Nueva Teología* a cargo de un grupo de jesuitas quienes promovían la idea del ecumenismo y la libertad religiosa, lo cual conlleva que el Vaticano censure sus propuestas y se publique el *Humani Generis*, encíclica del Papa Pío XII, en donde se atacan estos planteamientos de la *Nueva Teología* de los jesuitas.

Esta propuesta se inclinaba hacia el modelo del *servicio social* como medio de evangelización y satisfacción del espíritu jesuita a fin de alcanzar la gloria divina. Esta idea del servicio social se fundamenta en la idea del contacto y ayuda al prójimo desde su sentido de *pobre* o como individuo situado a partir de su condición de desventaja social. Bajo las propuestas de los jesuitas San José María Rubio y San Alberto Hurtado se desarrolla desde la Compañía de Jesús la perspectiva del *trabajo social* en favor de la justicia como decreto de trabajo y carisma de la orden, lo cual se vería reflejado en su aplicabilidad en las instituciones educativas a cargo de la Compañía de Jesús. Esto reafirmó el sentido de contacto entre jesuitas con grupos sociales distintos a ellos, lo cual promulgaron desde su fundación, asimismo postuló la idea del contacto de estudiantes de instituciones jesuitas con grupos sociales específicos, que conformaban un tipo de otredad cultural por su condición de *prójimo*. Esta idea de *prójimo* alude a una relación asimétrica entre los agentes de la Otredad que se ven inmiscuidos en la narrativa sobre la ayuda a esa figura de *prójimo*, de tal manera que se consolida el sentido teológico y de acción de la comunidad ideológica institucionalizada a partir de la identificación y contacto con ese agente de la Otredad.

En 1965 es promulgado como General Prepósito de la Orden al sacerdote Pedro Arrupe, quien no sólo continuó con el proceso de fundación de colegios, internados y misiones, sino que convocó en 1974 a la XXXII Congregación General de la Compañía de Jesús, la cual marcó un hito en la historia moderna de la orden religiosa. En el documento final de decretos de la congregación se estableció la proclamación de fe y el servicio de Dios unidos directamente con la lucha contra las injusticias sociales, promoviendo la idea de *fe y justicia* en todos los ámbitos de la actividad de la Compañía. Con este giro teológico, muchos sacerdotes jesuitas se unieron a movimientos guerrilleros o se declararon abiertamente seguidores de movimientos libertarios, sobre todo en América Central y del Sur. Muchos de ellos fueron

asesinados en actividades de apoyo a movimientos sociales, como Ignacio de Ellacuría. Se considera que la perspectiva de *fe y justicia* que promovió Arrupe a través de la XXXII Congregación General, radicalizó gran parte del enfoque político de la Compañía de Jesús. En uno de los decretos de la Congregación se afirma “nuestra Compañía no puede responder a las graves urgencias del apostolado de nuestro tiempo si no modifica su práctica de la pobreza. Los compañeros de Jesús no podrán oír el clamor de los pobres, si no adquieren una experiencia personal más directa de las miserias y estrecheces de los pobres” (Congregación General XXXII, 1974).

Después de sufrir una trombosis cerebral que le paralizó la parte derecha del cuerpo durante muchos años, Arrupe renuncia al generalato en 1983 y en su lugar es promulgado como General al lingüista neerlandés Peter-Hans Kolvenbach. En su periodo concluido en 2008 se reformularon algunos puestos y funciones dentro de la estructura jerárquica de la Compañía de Jesús. En 1995 convoca a la Congregación General XXXIV, de la cual se hablará más adelante, y se redactaron diferentes decretos en torno a los horizontes de acción actual y a futuro de la compañía, involucrando las diversas áreas eclesíásticas y educativas que componen a la orden religiosa. A partir del 19 de enero de 2008 se decreta la promulgación del nuevo Prepósito General de la Compañía de Jesús, el padre Adolfo Nicolás Pachón S. J. como parte de los decretos establecidos en la Congregación General XXXV de 2007.

A modo de cierre de este capítulo, es posible identificar un sentido de construcción de la otredad cultural dentro de la producción discursiva de la Compañía de Jesús no sólo en su historia particular en la cual se ha inclinado por dos aspectos principales: la educación y las misiones o servicios sociales. En estos dos ámbitos emerge la otredad como un referente para establecer el criterio fundamental del cual se despliega la teología y pedagogía ignaciana: el *magis*. De tal manera que esa fundamentación teológica y pedagógica condensan tipos de otredad que, como se ha visto a través de las figuras de *prójimo*, *pobre* o *ruralidad*, materializan el referente discursivo del cual se anclan las actividades específicas diseñadas en el marco de los programas de las instituciones jesuitas, específicamente, esto se ve reflejado en la planeación y ejecución de la Experiencia Rural.

CAPÍTULO IV: NARRATIVAS SOBRE LO RURAL

100

En este capítulo se analizan diferentes narrativas registradas durante el trabajo de campo en relación con cuatro referentes de construcción de la otredad en la Experiencia Rural. Este abordaje se desarrollará considerando la dimensión pragmática de las prácticas narrativas y su incidencia en la construcción de la realidad social que produce dichas narrativas. De acuerdo a los señalamientos de Haidar (2004), el discurso es una práctica social particular puesto que está dotado de una dimensión pragmática; es una *praxis social* que mantiene una relación con otras redes de relaciones y prácticas sociales (también discursivas) y habla de la sociedad que las produce; de tal manera que las narraciones permiten ubicar la forma en la que la otredad emerge como una construcción a partir de la vivencia directa con agentes de la otredad en una situación específica.

La dimensión pragmática de la narrativa implica que el habla se relaciona directamente con una serie de factores socioculturales, el discurso “implica una construcción social determinada” (2004). El discurso le da un sentido constructivo al habla puesto que articula órdenes sociales referentes a prácticas y relaciones. El discurso añade un sentido duradero y performativo al habla ya que presenta reglas sintácticas, gramaticales y en otro sentido, condensan las “reglas” sociales, responden a un orden cultural que media la producción discursiva. En otro sentido, la narrativa incide directamente en la experiencia social al tiempo que le refleja, dando cuenta de un sentido de aprehensión de la realidad y reproducción del orden social. En este sentido, Haidar argumenta que el abordaje para el análisis de las narrativas debe considerar que las narrativas se relacionan con sus condiciones de producción, condiciones de circulación, así como las condiciones de recepción. El planteamiento radica en que la narrativa se basa en principios sociales regulatorios establecidos que se legitiman no sólo a través de las relaciones y prácticas sociales, sino a partir de la práctica discursiva misma, por lo que el habla está sujeta a principios reguladores de la práctica discursiva, la cual reproduce el sentido social que expresa.

El objetivo de este capítulo es exponer una serie de testimonios recogidos durante el acercamiento etnográfico en relación con cuatro referentes que reúnen y

sintetizan elementos que fueron constantes en las narrativas referentes a su experiencia directa en la comunidad y que reflejan un sentido de construcción de la otredad a partir de la idea de *lo rural*. Para el análisis de los testimonios, se recurre a la propuesta de Haidar en cuanto a la clasificación de las narrativas en categorías dentro de una matriz que ubica *tipos de narrativa* en el eje vertical y *criterios de clasificación* en el eje horizontal. Se desarrollarán cuatro referentes en los que se centran las narrativas registradas en campo a modo de dato etnográfico incidiendo en temáticas que fueron más recurrentes en los testimonios de los estudiantes, otros actores sociales involucrados en el despliegue de la Experiencia Rural, así como algunas referencias de textos inéditos producidos en el ámbito institucional en relación con esta actividad.

Posteriormente, se presenta una matriz que busca esquematizar los testimonios de los estudiantes de la preparatoria de acuerdo a la propuesta de Haidar en torno a la ubicación de categorías que expresan campos significativos dentro de la producción discursiva y que se relacionan con diversos criterios como su origen, el aparato de producción de la narrativa, su relación con otros campos discursivos, etcétera. Los referentes seleccionados para el despliegue de este análisis son: sujetos, lugares, objetos y significaciones de lo rural; en cuanto a las significaciones, se ubicaron tres categorías o temáticas significativas que emergieron durante la semana de la Experiencia Rural: migración, trabajo, y el ámbito de lo sobrenatural. Así, en el eje vertical, considerando los *tipos de narrativas* se considerarán narrativa oral (los testimonios recogidos en campo a modo de conversaciones, cuestionarios, testimonios grabados en video por los estudiantes para un videoblog como requisito de la materia de informática para algunos grupos, así como entrevistas a profundidad); y narrativa escrita tomando en cuenta las bitácoras que las y los estudiantes redactaron a lo largo de la semana de la Experiencia Rural y los blogs que realizaron.

A continuación se inicia el despliegue de los datos etnográficos construidos en relación con los referentes narrativos sobre la otredad en la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla.

Referentes narrativos sobre la otredad

Cada referente abordado en este apartado tiene el propósito de enfocar la construcción de la otredad en la producción narrativa por parte de los estudiantes y la institución, ubicando la noción de lo rural como una situación social que delinea un espacio y tiempo en donde tendrán contacto directo entre agentes de la otredad con una serie de objetivos delimitados. De tal manera que los referentes establecidos serán desarrollados en el despliegue de la información, de acuerdo a la propuesta de Aguirre Baztán (1995) en cuanto a la construcción del dato etnográfico, para el registro se echó mano de conversaciones, entrevistas grabadas, revisión de blogs de los estudiantes, documentos inéditos de la institución y la presencia directa en la organización, así como el despliegue de la Experiencia Rural.

Sujetos de lo rural

El proceso de otredad cultural se experimenta en un tiempo y espacio específicos, haciendo explícita la situación de encuentro entre agentes de la otredad. En el sentido ontológico, la otredad se contempla a partir de su totalidad, lo otro existe en sí y su otredad abarca su existencia, de tal manera que la otredad se sujeta a un principio de referencia de lo propio: el otro existe ontológicamente en función de la mismidad que lo construye. A partir de este planteamiento es como se desarrollará el análisis de los narrativas de los estudiantes en cuanto a la otredad cultural en la experiencia rural vivida, puesto que la vivencia de *lo rural* depende de una serie de condiciones institucionales que se materializan durante los días en los que se lleva a cabo esta actividad. El referente topológico de la otredad en el caso de la experiencia rural, es San Diego Buenavista, así como las otras cuatro comunidades de Domingo Arenas; estas condensan la otredad, revisten la *ruralidad* a partir de una serie de criterios establecidos para llevar a cabo la actividad. De acuerdo con Tzvetan Todorov (2005), la manera en la que Cristóbal Colón percibía y se refería a *los indios* de la América descubierta, se basaba en las dimensiones ontológicas y topológicas de la otredad, desde las cuales, puede identificarse una construcción discursiva de la otredad con perspectivas de mismidad y alteridad:

La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes [...]. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores eran los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo (Todorov, 2005, pág. 50)

La otredad se transmuta en el *otro*, en el *naco*, el *migrante*, el *campesino*, el *niño de la calle*, etc. Si bien, como se ha mencionado, la construcción de la otredad apela directamente a las matrices culturales que refieren al *nosotros*, a lo propio, la transmutación de la otredad en *el otro*, supone un problema de sentido. Olga Sabido habla del extraño como un tipo particular de relación social que irrumpe los límites de lo propio versus lo extraño, lo ajeno; lo rural, el migrante o el campesino manifiestan la otredad, le dan rostro. Se puede afirmar que no existen extraños en sí, existen agentes sociales que funcionan como extraños para otros agentes sociales.

El “locus” de lo extraño se da en la situación de contacto directo entre los agentes de la otredad, en el tiempo y espacio específico de la interacción. En la semana de la experiencia rural: entre los estudiantes de la preparatoria y los habitantes de la comunidad; está revestido de un tiempo y espacio que previamente se ha prefigurado precisamente como el locus de la otredad, de tal manera que el problema del extraño se da en función en que la proximidad que supone la situación de encuentro implica una afectación de lo propio, una irrupción de los referentes que conforman los cuadrantes de lo propio. Así, el extraño ocupa una posición en el mundo, en el espacio social que remite a la realidad del actor social que le construye.

La tensión entre lo propio y lo ajeno en la situación de contacto con el *otro* responde a la forma en la que discursivamente se ha construido un sentido de diferencia respecto a los sujetos a los que se les atribuye el sentido de otredad cultural. El otro referente a la otredad, se ancla a una dimensión de lo ajeno, a una

distancia sin contacto, a lo ajeno de manera diametral. Si bien pensar en *lo rural* como un referente de la otredad permita considerar un elemento de la otredad, lo rural habla del campo, de lo que no es la ciudad, de lo lejano, simultáneamente ajeno, que no es asequible a la cotidianidad y que ocupa un espacio y tiempo en el mundo social que se construye como propio –haciendo una analogía de lo rural como referente de la otredad para las y los alumnos de la Prepa Ibero Puebla.

Para el caso de la Experiencia Rural, lo rural concentra la dimensión de lo otro en función de la lejanía que implica esta denominación, al menos para las y los estudiantes de la prepa. En cuanto a la experiencia directa de contacto, emergen las figuras del *campesino*, así como del *migrante* como agentes de la otredad, como el otro; referentes directos de esa situación de otredad que resume una vivencia con lo rural, es decir, con la otredad. Un campesino puede ser “una persona que trabaja mucho; que no es muy adinerada...” (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013) o “una persona que trabaja en el campo o con cosas relacionadas con la siembra, la naturaleza, el agua; cosas naturales. Porque no forzosamente tiene que estar sembrando, pueden hacer varias actividades. Pero un campesino yo lo relaciono con alguien que trabaja para obtener algo de la naturaleza” (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013). Por su parte, los migrantes “son personas que cruzan la frontera, los que están del otro lado mandando dinero a su familia [...]; esas personas que no conocimos porque estaban del otro lado” (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013).

El problema del extraño, en términos de la situación de contacto directo, implica un condicionamiento directo de los esquemas de percepción que aluden a elementos atribuibles al otro: la maldad, el asco, la monstruosidad, el salvajismo... estos elementos de diferenciación proveen de sentido al otro, como referente de lo propio; al ubicar al extranjero en términos de los elementos citados, se genera la idea de atribuir todas estas características a aquél sujeto que corporeiza a esa otredad. La otredad es una experiencia fenomenológica en cuanto que el otro *habita un espacio*, de tal manera que la experiencia *vis-á-vis* de la otredad constata esa existencia de la otredad, condensada en el extraño. Entonces es posible hablar de un proceso de extrañeza relacionado con la experiencia directa de contacto entre agentes de la otredad, es decir, entre extraños. En este proceso se desarrolla en principio una suerte

de desestructuración o desequilibrio de elementos referentes al campo de lo propio, una afectación de lo corpóreo, de la “proximidad sensible” (Sabido, 2012) de los sujetos, seguido por una categorización en la producción discursiva a modo de ubicación o concretización de la experiencia de contacto y específicamente, del extraño. En el siguiente testimonio se vislumbra la forma en la ruralidad como otredad que se transmuta en sujetos específicos como *el campesino* o *el migrante*. A partir de la ubicación de estos sujetos en los espacios y tiempos del encuentro, se dimensiona su rol como agentes de la otredad, con los que existe en primera instancia un proceso de desestructuración para posteriormente dar paso a un reconocimiento cultural:

-¿Qué es lo que te asemeja y qué te diferencia de un campesino?

-Similar se me hace todo... somos humanos, tenemos los mismos derechos, comemos, respiramos, tenemos necesidades... Me hace diferente que quizás yo tuve la suerte de no nacer en una familia que trabaja en el campo, puedo tener más facilidades para estudiar, etc. (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013)

-Pues... me asemeja que al final de todo son personas, nos reíamos de los mismos chistes; tenemos cosas en común, vaya, tenía una pasión por la fotografía, por grabar y aunque no soy muy apasionado de las fotos, hacer videos es algo que me gusta. Son muchas cosas que al final de cuentas nos asemejan. Y nos diferencia la educación que recibimos y el entorno en el que nos desenvolvemos, ejemplo: yo recuerdo que yo no podía salir de mi casa porque me decían que era peligroso; los coches, me fueran a robar. Ellos, si quieren salir de su casa, el niño se van y puede regresar a la hora que quiera sin ningún problema, interactúa con muchas cosas que yo muchas veces solo en un zoológico, no son tan comunes para mí. Yo creo que eso hace que cambie la forma de pensar y nos diferencia mucho. (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

La interacción cara a cara con el extraño es una experiencia fenomenológica en tanto que interactúan los umbrales de sensibilidad del cuerpo. “El cuerpo es un modelo que puede servir para representar cualquier frontera precaria o amenazada” (Sabido, 2012). La acción simbólica de “traspasar” las fronteras del cuerpo, supone irrumpir la lejanía que la noción de otredad brindaba, para dar cuenta de la coexistencia del extraño y dimensionarlo en términos de la experiencia directa. Después de la

convivencia directa con Manuel, tres alumnos hacían muchas referencias al fenómeno de la migración, dimensionando la experiencia rural, en términos de haber vivido una semana con *un migrante*, por lo que este sujeto corporiza el fenómeno de la migración como elemento constante de la ruralidad. Al respecto, este testimonio:

-También pienso que la gente tiene mucha mala imagen de los migrantes, dicen que son vándalos y no es cierto, son gente que te abren las puertas de sus casas, te dan su comida, te abren un álbum de fotografías... y es gente como tú. El acercarte a ellos, el vivir con un migrante te hace ver que no es cierto, que es gente normal, y así como hay migrantes vándalos, también hay millonarios vándalos. (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013)

El contacto directo con el extraño implica un ejercicio interpretativo en el que se establecen condiciones de enunciación así como de trato. Ya que el extraño evoca a la no-pertenencia, es decir, a lo que no es lo propio, su proximidad está revestida de un riesgo latente de transgresión y desequilibrio de los umbrales de sensibilidad de lo propio. El extraño conlleva a una afectación corpórea que comienza por una identificación de la otredad en relación con el anonimato (en función de un distanciamiento geográfico, emocional, una fugacidad en su consistencia), hasta que la experiencia de contacto e interacción directa, por lo que la imagen del extraño se cubre de clasificaciones de enunciación y comportamiento con respecto a esa otredad.

...para mí el campesino está en el campo, en la siembra... sí me llega mucho la imagen del hombre que sale al campo y la mujer se queda en casa a hacer las tortillas, cuidar a los hijos, moler el maíz... insisto, el hombre que sale a trabajar, me llega mucho la imagen del sol, el trabajo bajo el sol, la siembra. Me viene la idea de esta parte de lo verde, todo producto traído de la tierra, pero ya no es así, es una realidad que se ha ido perdiendo, es una realidad que la gente ya no aprovecha. (Coord. Área Formación Humana Ignaciana, 2013)

Las nociones de migrante y campesino para el caso de la Experiencia Rural, condensan la experiencia del extraño en relación con el contacto directo entre agentes de la otredad. De acuerdo a las narrativas de las y los estudiantes de la Preparatoria Ibero Puebla, estas nociones recubren el sentido de diferencia de las personas que habitan

la comunidad de San Diego Buenavista en relación con su experiencia sociocultural particular. En cuanto a la producción discursiva que da cuenta de la construcción de la otredad, los sujetos de la otredad son referente del desequilibrio de los esquemas de certidumbre que revisten el cuerpo de los agentes de la otredad; en ese sentido, se privilegia la idea de campesino o migrante sobre la de otras categorías como joven, mujer, hombres, ancianos, niños o algún otro sector social, para condensar la diferencia sociocultural justo sobre la migración y la agricultura como referentes de la vida en el ámbito rural, que implica la otredad, pero que se transmuta en el migrante o el campesino como sujetos de la otredad.

Lugares de lo rural

La coexistencia del extraño puede ser abordada desde un enfoque territorial: “el otro implica una clasificación geo-social situada en el cuerpo” (Sabido, 2012). Existe un registro en la memoria social de los *territorios* que ocupa la otredad en el mundo; existen territorios de familiaridad y extrañeza, a los cuales se les otorgan sentidos relacionados a la distancia (cercanía, lejanía) y la familiaridad o extrañeza. Las geografías de lo ajeno también refieren a las geografías de los esquemas de sentido del cuerpo, de tal manera que el movimiento del cuerpo del extraño está acompañado constantemente de un riesgo latente. Los territorios de la cercanía se ven vulnerabilizados en función de ese movimiento del extraño, por lo que la noción del traslado, y de la transgresión de fronteras, implica una movilización contingente con respecto a la otredad. Es posible considerar dos grandes referentes topológicos que hablan de la construcción de la otredad en el marco de la experiencia rural: Puebla y Domingo Arenas como referentes geográficos de diferenciación sociocultural. De manera más específica, la Prepa Ibero Puebla y San Diego Buenavista (así como las otras cuatro comunidades en donde se lleva a cabo la experiencia rural) son los territorios de referencia directa para situar los locus de la otredad. Para las y los alumnos que asisten a la experiencia rural, las comunidades son el espacio del otro, el territorio en donde sucede la extrañeza cultural.

En términos de la territorialidad, el desplazamiento entre los ámbitos de lo familiar y lo extraño, también aborda un sentido de diferenciación respecto a sujetos

de la otredad. En el caso de la Experiencia Rural, el desplazamiento se da en función de un *nosotros* que visita a *los otros* y no al revés, lo cual implica una transgresión de las fronteras propias por parte de un agente de la otredad (como en el caso de la percepción de la migración ilegal en países que frecuentemente reciben migrantes). El desplazamiento de las y los estudiantes a los territorios de lo extraño (lo lejano y ajeno) implica la consideración del locus de la otredad como elemento reiterativo de la situación de contacto. En este sentido, el saber de la asistencia a una “comunidad rural”, condiciona ciertos elementos discursivos en relación con lo rural como un espacio característico y específico de la otredad, para los alumnos de la Prepa Ibero.

El campo: donde se trabaja la materia prima para la posterior elaboración de productos que consumimos nosotros. A lo mejor no tiene mucha infraestructura, pero tiene mucho terreno para cultivar y poder hacer sus cosas. A lo mejor tampoco muchas personas, al menos yo no vi muchas personas... vivir humildemente en el campo (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013)

La idea de traspasar o transgredir los umbrales simbólicos del cuerpo comienza en la experiencia del viaje de contacto. El locus del extraño se da en relación con el desplazamiento que permite el contacto con este; la experiencia del viaje reviste el sentido de diferenciación que conlleva el contacto entre agentes de la otredad. El viaje remite al desdibujamiento de las fronteras de lo lejano y cercano, de los territorios de lo familiar y lo extraño; en un sentido más particularizado, el viaje pone de manifiesto la acción simbólica de traspasar las fronteras propias para acceder a los esquemas de sentido de otros agentes, de extraños.

En relación con los lugares de la otredad para el caso de San Diego Buenavista y la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla, es posible hacer una disgregación del análisis de los lugares en tres niveles. En primer nivel se expone un panorama muy general de la comunidad a partir de sus espacios internos o su sistema de lugares, en cuanto a la configuración territorial de San Diego, ubicando y describiendo cada uno de los sitios que componen este sistema objetual y que dimensiones adquiere dentro de la comunidad. En un segundo nivel, se ubicarán los lugares de la otredad en cuanto a la vivencia directa de los alumnos en la experiencia rural a lo largo de la semana en

San Diego, es decir, a partir de una experiencia directa y conforme a las actividades que desarrollaron durante esta actividad. Finalmente, se mencionan los lugares de la otredad en cuanto a la proyección que tienen los estudiantes en torno a *lo rural* como un ámbito sociocultural ajeno a la ciudad y en donde se da una experiencia de vida distinta a la de los urbanitas y así, de los alumnos y alumnas de la Prepa Ibero Puebla.

En cuanto al sistema de lugares al interior de la comunidad, recorro a ciertas categorías descriptivas para sistematizar la agrupación de espacios. En primera instancia puedo enumerar aquellos lugares de orden institucional y cívico como la escuela primaria, la escuela secundaria, el telebachillerato, el centro de salud y el Juzgado de Paz de la comunidad. En segunda instancia aparecen los espacios sagrados como la iglesia, el atrio, la sacristía y el cerro de las tres cruces (hacia donde peregrinan los habitantes de San Diego por lo menos tres veces al año en el marco de diferentes festividades religiosas), ahora bien, es posible considerar ciertos lugares a los que se les asignan dimensiones sobrenaturales como la cueva que se encuentra entre San Diego Buenavista y Calpan, en donde se dice que se pueden pedir milagros. En cuanto a espacios de concentración pública es posible mencionar a grandes rasgos las calles (aunque estrictamente hasta el momento la única calle pavimentada de la comunidad es la calle Hidalgo, la calle central, como obra del gobierno municipal) y la cancha de fútbol, aunque cabe mencionar que existen algunas esquinas específicas, bardas y tiendas (o misceláneas) donde la gente se concentra a ciertas horas del día a platicar con los paseantes. También hay que mencionar los espacios de la agricultura, es decir, los terrenos de cultivo que son propiedades de los habitantes y que se ocupan en diferentes temporadas del año, trabajándolos constantemente. Por último, se podría incluir la categoría de “espacios privados” haciendo mención por un lado a las casas particulares de las familias de la comunidad, así como de algunos negocios que se tienen como papelerías o tiendas de ropa, que en algunos casos, pertenecen a la casa.

Siguiendo el planteamiento expuesto, mencionaré los lugares de la otredad en relación con los testimonios y experiencia de las y los alumnos de la Prepa Ibero, a partir de la experiencia rural. Estos lugares refieren directamente a las actividades que realizaron durante esa semana, así como a los elementos que más les impactaron

en cuanto al proceso de extrañeza cultural vivido directamente con *lo rural*. De alguna manera, la identificación de los lugares por parte de las y los alumnos de la preparatoria, se ubica dentro de la categorización expuesta del sistema espacial de San Diego Buenavista, sin embargo, refiere directamente a su experiencia de contacto directo, así como aquellos aspectos que les resultaron más relevantes en cuanto a la dimensión de la otredad. En primer lugar se puede considerar el Juzgado de Paz puesto que ahí fue el lugar que se nos asignó para quedarnos a dormir durante toda la semana, es una construcción de dos pisos con baños y un pequeño salón de clases en la parte inferior, otro salón de clases (los cuales conforman el Telebachillerato), una oficina y un aula grande en donde se almacenan sillas y otros objetos en la parte superior. Un primer elemento a considerar en cuanto al contacto entre agentes de la otredad, es el hecho de que en la semana que asistimos, a principios de noviembre de 2012, hacía mucho frío y a partir del segundo día, diferentes familias nos prestaron cobijas, almohadas, colchones e incluso un calentador eléctrico, lo cual representó para los muchachos un acto de amabilidad y hospitalidad; se cuestionaban a que si ellos mismos habrían tenido estos detalles con personas desconocidas.

Siguiendo la línea de las necesidades básicas, emerge un lugar importante para que se llevara a cabo la experiencia rural: la casa de la señora Hermelinda, quien fue fiscal de San Diego en 2012 y que funge como contacto directo de la comunidad con el sacristán de Domingo Arenas para la realización de la experiencia rural. En casa de Doña Meli los estudiantes y yo nos bañábamos todos los días, al tiempo que a mí me proporcionaba los alimentos, e incluso me dio refugio cuando me enfermé durante la experiencia rural. Durante esta semana, la casa de doña Meli fue un referente necesario, ya que la experiencia se llevó a cabo una semana antes de la fiesta de San Diego, que estaba a cargo de la señora prácticamente en su totalidad, de tal manera que poseíamos copia de las llaves de casa de la señora Hermelinda, así como del Juzgado de Paz, por estas razones, la casa se convirtió en el referente para el encuentro entre los alumnos, así como un espacio para relajarse en la espera del baño.

La iglesia, el atrio, la cancha de fútbol y algunas misceláneas también representaron espacios de ubicación para los estudiantes, quienes jugaban con las y los niños de la comunidad en las tardes después de haber trabajado con las familias

con las que fueron asignados. En la tercera noche de la experiencia rural se llevó a cabo una misa como preámbulo para las celebraciones de San Diego, de tal manera que la comunidad se congregó a la iglesia. Nosotros también asistimos a la ceremonia y el sacristán mencionó nuestra presencia en la comunidad, así como el vínculo que se ha generado con la institución, de tal manera que ese espacio sirvió como referente para anunciar de manera “oficial” nuestra presencia en San Diego. En cuanto a misceláneas o tiendas, un punto referencial también fue la casa de la Señora Cecilia, quien nos preparaba diferentes productos para cenar todas las noches. Esta misma señora recibió a tres alumnas durante toda la semana.

En cuanto a espacios privados, se pueden considerar las casas de las familias con quienes fueron asignadas los y las estudiantes de la preparatoria. En el caso de las alumnas que estuvieron con la familia de la señora Cecilia, cabe mencionar que durante toda la semana ellas se bañaron en su casa y permanecían ahí hasta la noche, a diferencia de los otros alumnos quienes se salían de sus casas en la tarde, antes del anochecer. Para otros casos, si no es que en todos, un elemento a considerar es que después de un par de días, los alumnos comienzan a hacer referencia a “mi casa” o “mi familia” cuando hablaban de las familias con las que habían sido asignados. De alguna manera apropiándose del espacio privado en el que desempeñaban las actividades que se les daban, así como de la familia con la que convivieron.

En relación con los espacios de trabajo, así como de la agricultura, la ubicación de los lugares, por parte de los alumnos de la Prepa Ibero, considera las actividades específicas que realizaron a lo largo de la semana. Hubo quienes se dedicaron a la recolección de habas, tejosotes, maíz y frijoles, por lo que ubicaron la milpa, el terreno o el huerto como espacios de trabajo; desde aquellos que se encontraban como parte del espacio doméstico de la familia, hasta aquellos que se encuentran en otros territorios, incluso fuera de la comunidad, y hacia los cuales se accede por vehículo, eran considerados como parte de los espacios privados que reconocieron los estudiantes durante la experiencia rural.

Ya que uno de los aspectos que sirvieron como referente de la otredad para los estudiantes fue el fenómeno de la migración, hay que considerar los “lugares de la migración” como parte de los referentes a los que recurrieron los estudiantes durante

la semana de la experiencia rural. Aquí es importante considerar que los lugares de la migración refieren a los espacios de la comunidad en los que se plasma de alguna manera el fenómeno de la migración y que, en la percepción de los estudiantes de la preparatoria, son un permanente recordatorio de la presencia de este fenómeno en San Diego. Los lugares de la migración se encuentran en dos sentidos: por un lado, las casas que se encuentran en proceso de construcción (obra negra), así como las que fueron construidas como resultado del trabajo de un migrante o un grupo de migrantes, sobre todo en Estados Unidos. Resulta notorio el contraste entre las casas (la minoría) hechas de adobe y las construcciones de dos o tres pisos con techos de dos aguas y otros elementos arquitectónicos, las cuales han sido construidas a lo largo de años con dinero enviado por las remesas. Por el otro lado, se encuentran en las casas particulares así como negocios en la comunidad, elementos tanto arquitectónicos como decorativos que hacen alusión permanente a la migración y la circulación de dólares entre los habitantes; también es común que entre los servicios y productos que se ofrecen en las tiendas, se encuentren los envíos de paquetería a diferentes entidades de Estados Unidos, así como de Canadá.

En el tercer nivel de disgregación del análisis de los lugares de la otredad en relación con la experiencia rural, se considera la comunidad como el locus de la otredad y en un plano más amplio, de acuerdo a la actividad de contacto cultural, la *ruralidad* refiere al lugar primordial de la otredad. Una comunidad rural condensa esa otredad independientemente de la comunidad en sí, de su enclave histórico y geográfico, es decir, la ruralidad como referencia del *campo*, en esa diferenciación entre lo urbano y lo rural, la ciudad y el campo.

Al iniciar la semana de la experiencia rural, la generación completa arriba al zócalo de Domingo Arenas, donde es esperada por el sacristán del municipio junto con los fiscales, mayordomos y representantes de las comunidades en donde serán distribuidos los estudiantes. Después de la presentación y unas palabras de bienvenida, se distribuyen los grupos: aquellos que son asignados en Santa María Atexcac y San Diego Buenavista vuelven a tomar el autobús para ser conducidos a estas comunidades. En la anterior edición de la experiencia rural, el chofer del autobús que nos condujo al equipo de San Diego Buenavista se negó a continuar con el trayecto

puesto que aparentemente el autobús no podría subir una pequeña saliente, tuvimos que llegar caminando a la comunidad con todas las pertenencias que traíamos. Caminamos aproximadamente treinta minutos y poco después pasó una familia en camioneta y nos ayudaron a transportar las cosas. Durante el transcurso, algunos estudiantes hacían hincapié en que la experiencia rural había iniciado de manera inesperada, pero que esa manera de comenzar hacía justa referencia a lo que se esperaba: una experiencia en una comunidad rural, y que un elemento constante en este tipo de contextos es esa irregularidad de los acontecimientos, o una suerte de aleatoriedad en contraposición a los parámetros estandarizados de espacios y tiempos que se viven en la ciudad.

La comunidad condensa el locus de la otredad; el lugar de la otredad es *lo rural* y en él se ubican las prácticas y sujetos de la otredad, de tal manera que la visita a la comunidad es el posicionamiento en los tiempos y espacios de la otredad, por lo que la distancia, es decir, el recorrido que implica el desplazamiento para el contacto, se convierte en una variable de la construcción de la otredad. En relación con el lugar que ocupa la otredad, una alumna opina que una comunidad rural “...es una comunidad... que no tiene como muchos recursos, o los tiene pero no se aprovechan tanto. Como una comunidad que se queda ahí por no saber mucho de lo que tiene [...] puede ser un lugar alejado de la ciudad, con diferentes recursos, diferentes formas de pensar; no sé, hasta cómo se visten las personas” (Testimonio, 2012). Por su parte, otra estudiante refiere que una comunidad rural “es un lugar en donde todavía hacen actividades como de campo, de cultura y todo eso, pero que aun así todavía tienen cosas en común con nosotros, no porque vivan en un pueblito tienen que estar mal, mal, o sea... me refiero a servicios como nosotros: agua potable, luz, etcétera” (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013). La ruralidad o el campo son los lugares de la otredad en su sentido más amplio y que funcionan como referentes de un ámbito sociocultural específico donde se lleva a cabo la experiencia, es decir, redimensiona la experiencia rural en su sentido más pragmático: es el territorio de la otredad.

Las referencias geográficas de la otredad concentran las dimensiones topológicas y ontológicas de lo ajeno, representan el espacio y tiempo en donde habita el extraño: el migrante, el campesino. En el sentido de la construcción discursiva de la

otredad, los lugares de la otredad como el campo, las casas de los migrantes, el terreno, la milpa o la comunidad en sí, condensan el tiempo y espacio de la otredad, del contacto directo con el extraño, por lo que su configuración resulta siempre en una referencia de la alteridad que se piensa en relación directa con una perspectiva de mismidad. En su dimensión topológica, el extraño existe en un tiempo y espacio que se identifica con lo ajeno, lo desconocido; cuando el traslado permite el contacto, la dimensión topológica adquiere una dimensión ontológica puesto que se conoce al otro en función de la experiencia directa con lo ajeno, con lo que se percibía como distante pero existente dentro del mundo.

Objetos de lo rural

Hablar de los objetos desde una dimensión de su enclave sociocultural, es considerar su multidimensionalidad en relación con las funciones técnicas, simbólicas y significativas que adquieren de acuerdo a su presencia en una estructura social. Siguiendo a Braudillard (2013), el análisis desde una dimensión sociocultural de los objetos debe rebasar la categorización para abordar los objetos en tanto su sentido cultural, es decir, a partir de su enclave significativo para la sociedad que *posee* los objetos. “Así, pues, no se trata de objetos definidos según su función, o según las clases en las que podríamos subdividirlos para facilitar el análisis, sino de los procesos en virtud de los cuales las personas entran en relación con ellos y de la sistemática de las conductas y de las relaciones humanas que resultan de ello” (Braudillard, 2013, pág. 4). En este sentido, se exponen los objetos de la experiencia rural en función de tres sentidos de producción discursiva de la otredad, es decir, a partir de las palabras constantes en los testimonios de los y las estudiantes de la preparatoria y que dimensionan los objetos en términos de su sentido de la otredad, por lo que los “objetos de la otredad” se desarrollan en tres sentidos principales otorgados a *lo rural*: los objetos que hay en una comunidad rural, los objetos que hacen falta en una comunidad rural y aquellos objetos imaginados de una comunidad rural. Cada uno de estos sentidos habla de la dimensión de otredad construida en la producción discursiva de los alumnos. A continuación se desarrolla cada uno de los sentidos de los objetos de la otredad.

Los objetos que hay en una comunidad rural, específicamente en San Diego Buenavista, hablan de los sentidos que los alumnos les atribuyeron de acuerdo a su experiencia directa en la comunidad, por lo que aparición constante en los testimonios implica el proceso de extrañeza cultural a partir del cual se fueron familiarizando con los objetos, al grado de considerarlos dentro del listado de los objetos más constantes de la ruralidad. El campo, la tierra, los animales (burros, caballos, perros, guajolotes), las iglesias, los tractores, comales, las plantas (el maíz, en muchas enunciaciones) o las herramientas de trabajo (el clavo de la pishca, el machete, el martillo) figuran aquellos objetos que expresan la vida en una comunidad rural, en particular, la vida en San

Diego Buenavista y de manera relacionada, hablan de *la ruralidad*. Una alumna comenta lo siguiente al respecto:

A mí, el campo... la siembra; sí me llega mucho la imagen del hombre que sale al campo y la mujer se queda en casa a hacer las tortillas, cuidar a los hijos, moler el maíz... insisto, el hombre que ale a trabajar, me llega mucho la imagen del sol, el trabajo bajo el sol; la siembra. Me viene la idea de esta parte de lo verde, todo producto traído de la tierra, pero ya no es así, es una realidad que se ha ido perdiendo, es una realidad que la gente ya no aprovecha (Coord. Experiencia Rural PIP, 2013)

Los objetos que sí hay en San Diego Buenavista dimensionan el sentido de ruralidad materializado de distintas formas. “El molino... no sé... las iglesias... los comales donde hacen las tortillas” comenta una alumna cuando le pregunto cuáles son los objetos de una comunidad rural, específicamente ella y a sus compañeras estuvieron en casa de la señora Cecilia quien tiene molino y un comal y vende tortillas por las mañanas. Desde el primer día las puso a echar tortillas, a lo largo de la semana fueron desarrollando la técnica hasta directamente vender las tortillas incluso en el último día en que ellas hacían las tortillas mientras los demás preparábamos nuestras pertenencias.

Al enumerar los objetos, los estudiantes recurren a distintos referentes que englobaban la experiencia de la ruralidad en términos de varios tipos de materialidades. Desde la perspectiva de los alumnos, la comunidad ofrecía un sistema objetual de acuerdo a ámbitos de la vida en la comunidad que sobresalían como referentes de la ruralidad. “Pues el campo, tierra... no sé, hasta cómo se visten las personas” dice una alumna, quien menciona también distintos animales “...como cochinos, burros, perros, gatos... gallinas (risas)”. Asimismo, enumera espacios como la iglesia, las escuelas, la cancha de fútbol y hace hincapié de nuevo en la ropa de las personas. De tal manera que los objetos reflejan dimensiones de la vida en la comunidad, independientemente de su funcionalidad, utilización o emplazamiento. Para los estudiantes, los objetos hablan de la ruralidad de acuerdo a su sentido evocativo, como es el caso de las referencias que hacen a distintos objetos relacionados a la migración y Estados Unidos que adornan las casas y que también se

coleccionan o guardan, como fotografías, dólares, banderas o películas, entre otros. Para dos alumnos, resultaba muy relevante que en su familia se coleccionan los videos de la fiesta de la comunidad desde hace más de 15 años, y que constantemente ven a la hora de la comida. Durante su estancia en la casa, a la hora de la comida el señor ponía dos o tres videos y les narraba detalles de cada fiesta, de acuerdo a las narraciones de los alumnos, Manuel se emocionaba mucho al contarles estas historias, así como sus diferentes experiencias de cuando fue por última vez a Estados Unidos. Así, los dólares y la colección de videos de las fiestas pasadas (de los cuales, muchos son en formato VHS) eran para estos dos alumnos un elemento considerable en la enumeración de los objetos que existen en una comunidad rural.

Por otra parte, se hizo mención a diferentes objetos que se relacionan con la agricultura o *el campo* en su dimensión más amplia (como fue considerado en el apartado anterior sobre los lugares de la otredad). Sobresalen elementos geográficos como “el campo”, “terrenos de cultivo”, “el cerro”, “el monte”, “los animales de campo”, incluso “las nubes”. Asimismo, en relación con este ámbito, se hizo mención a herramientas para trabajar la tierra o cosas relacionadas con esta labor, como “los tractores”, “el machete”, “la carretilla”, “los burros” y otras palabras como “martillos” o “serruchos”... “los tractores, las hachas, los burros... ese tipo de instrumentos”, comenta una alumna. Si bien estos objetos sirvieron como referentes directos de la otredad de acuerdo a la experiencia directa de los estudiantes, también condensan para ellos, los sentidos relacionados a *lo rural* como un ámbito sociocultural que emerge como la otredad, en su sentido más amplio, y condensa la alteridad.

Se encuentran también los testimonios de los alumnos en donde emergen objetos, lugares o condiciones de equipamiento que hablan al mismo tiempo de la ruralidad resaltando su ausencia. Lo que no hay en una comunidad rural, habla también de la ruralidad, de acuerdo a la lógica de enumeración de los estudiantes. Al preguntarle a un par de alumnos qué objetos caracterizan a una comunidad rural fueron alternando sus respuestas hasta llegar a un acuerdo en cuanto a la caracterización de una comunidad rural:

-No sé... campo... campo

-Pues... menos accesibilidad de servicios, ¿no?, como... ajá... como que menos servicios, como...

-...de la ciudad

-Ajá, es que iba a sonar como...

-Ajá, como un lugar con menos habitantes, que no esté tan concurrido y tan ajetreado, por así decirlo... yo creo (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

En el año de 2005 la calle principal de San Diego Buenavista fue pavimentada y también se habilitó el drenaje público, se terminó de alumbrar toda la comunidad y también se habilitó el centro de salud. Actualmente, este centro no está en funcionamiento, sin embargo recientemente se abrió en la comunidad la escuela secundaria técnica. En muchas viviendas se cuenta con instalaciones eléctricas y drenaje, también, como efecto de la migración, hay construcciones de dos pisos con cisterna, tanque de gas, línea de teléfono y algunas cuentan con sistemas de televisión vía satelital. "...más bien, ¿qué cosas les faltan, no? Pues como un lugar en el que puedan divertirse, tal vez la única diversión para los niños podría ser la cancha de fut, y tal vez allá [en la ciudad], allá hay veinte mil parques para los niños, pero no los usan porque están más interesados en videojuegos, computadoras y cosas así... y tal vez esos niños sería felices con un parque [los de San Diego Buenavista]". En esta misma lógica se encuentran otros tantos testimonios de los alumnos en cuanto a los objetos de una comunidad rural. Así, surgen términos relacionados a diversos servicios o lugares cuya ausencia condiciona el contexto rural: equipamiento como drenaje, alumbrado público, cines, plazas comerciales, instancias públicas educativas, sanitarias o infraestructura como carreteras; cabe mencionar que ubicar estos lugares como parte del sistema objetual sobre la otredad que se presenta, tiene que ver con la significación que los estudiantes hacen de los lugares como objetos, como un sistema de equipamiento espacial que los sitúa en un territorio como una totalidad. "Más que tener cosas, cosas que no deben de tener. Por ejemplo, muchos servicios hacen falta en las comunidades rurales, como medicina, internet. Hay casas, no sé si sólo en esa comunidad pero hay casas en donde falta el drenaje, la luz, gas, agua. Varias cosas que

hacen falta y yo siento que por eso es que es rural, ¿no?, no porque les tenga que faltar, sino porque hacen falta servicios” (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013).

Con estos testimonios se vislumbra una dimensión objetual de lo rural partiendo de los elementos que hacen falta por lo que su ausencia, en la lógica de los estudiantes, condiciona diversos ámbitos de la vida cotidiana de los habitantes de una comunidad rural, específicamente, en San Diego Buenavista.

Finalmente, en relación con los objetos de la ruralidad en su dimensión general como una dimensión de vida en términos de la otredad, de lo rural como ámbito de lo ajeno, refieren al sentido “amplio” de lo rural y determinan un sentido de la otredad en función de las condiciones de *todas* las comunidades rurales. En este apartado quisiera volver un poco hacia atrás en cuanto a la semana de la experiencia rural y ubicarme momentáneamente en las semanas de planeación, específicamente en la junta de padres de familia previa a la semana de la experiencia rural. En esta junta se presentaron los objetivos, así como diversos datos contextualizadores e informativos en cuanto a la experiencia rural, se habló de las comunidades, familias, así como de las actividades que desarrollarían los estudiantes a lo largo de la semana. Entre las intervenciones y preguntas de diversos padres de familia hubo referencias sobre posibles objetos existentes en las comunidades rurales. Hubo menciones a animales como serpientes, osos, bichos, a personajes como *borrachos con machete*, lugares como cuevas, barrancas, lagunas o ríos. Se hicieron preguntas en torno a diversos planes de contingencia en los que se mencionaron antídotos contra diversos tipos de veneno o rutas de evacuación en caso de erupción volcánica.

En relación con este mismo sistema objetual, sobre la ruralidad en su sentido más amplio, se mencionan dos referentes relacionados: el campo y la agricultura y junto con ellos una serie de herramientas y demás objetos que hablan de la vida en una comunidad rural en un sentido más arquetípico que localizado: el hacha, la carreta, los caballos, las vacas, el tractor, el machete, la milpa, el maíz, e incluso el color verde, refieren a la ruralidad como dimensión de lo ajeno en su sentido ontológico y no tanto topológico, emplazado en un tiempo o espacio específicos, sino como una dimensión de la realidad que existe, o más bien coexiste con la propia. De tal

manera que estos objetos refieren a la experiencia de la ruralidad en su perspectiva más general.

En una ocasión que en tiempos de clases fui a desayunar con dos chicos con los que estuve en el equipo de San Diego y una estudiante que estuvo durante la experiencia rural con una familia de Domingo Arenas. Los cuatro conversábamos sobre la experiencia rural y distintas anécdotas estando allá. En su narrativa, y de acuerdo a su experiencia particular, para esta alumna que estuvo en Domingo Arenas, el sistema objetual de la ruralidad se ubica de acuerdo al acceso sociocultural que se tiene previsto o que de alguna manera pre-existe para el ámbito social rural como el urbano, o al menos, desde el enfoque de la mismidad, lo que su familia sí tiene, indica directamente lo que *no se tiene* en una comunidad rural. Pareciera que existe un condicionamiento de privación de consumo para los ámbitos socioculturales, lo cual reubica ciertos objetos como referentes de lo rural y paralelamente, de lo que no es la ruralidad.

A mí me tocó que mi familia era de la parte política del pueblo, entonces su familia era de las pocas que tenían tecnología como el iPod, laptops, iPhone... vivían igual que cualquiera de nosotros y decían que era porque habían estado en el gobierno. Era muy importante la relación que tenían con el capellán, era muy, muy marcada. (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

La mención de los objetos que hablan de cómo vive “cualquiera de nosotros” también habla del sistema objetual que por su ausencia caracteriza el ámbito social de la ruralidad y lo posiciona en un sentido de otredad, puesto que manifiesta una serie de elementos a considerar para ubicar ciertos sentidos de alteridad en función de una perspectiva de mismidad.

Los objetos de la otredad pueden ser abordados desde sus sentidos de presencia o ausencia en relación con una ubicación de las propias condiciones de vida en contraste con las de la alteridad, en este caso específico, con las de una comunidad rural que existe como referente de lo ajeno. Los objetos condicionan el sistema al que pertenecen a partir del grado de socialización que se le imprime.

Después de haber presentado algunos sentidos en relación con la producción discursiva de la otredad manifestados en sujetos, lugares y objetos de la otredad, a continuación se expone un rubro de sentido de la otredad en cuanto a las significaciones de la otredad, expresadas en cuatro rubros específicos: migración, trabajo y el ámbito sobrenatural.

Significaciones sobre lo rural

Uno de los referentes principales que emergió como constante en las narrativas de los estudiantes en torno a su vivencia de contacto en la experiencia rural, es la migración. El municipio de Domingo Arenas colinda con los municipios de Calpan, Huexotzingo y San Nicolás de los Ranchos, en las faldas de los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl. Esta región reporta un alto índice de migración hacia otros municipios, estados de la república y países, sobre todo los Estados Unidos. Las cinco comunidades en las que se lleva a cabo la experiencia rural (San Diego Buenavista, San Juan Pancoac, Santiago Domingo Arenas, Santa María Atexcac, San Simón Domingo Arenas) presentan la migración como constante, lo cual se manifiesta en muchos sentidos. En San Diego Buenavista, la migración es un fenómeno que se visibiliza en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, podría decirse que la constitución de la misma comunidad es resultado de la imbricación del proceso migratorio en múltiples dimensiones de vida de los sandieguños.

Se puede plantear que en relación con la migración, en la experiencia rural se generaron narrativas sobre la otredad a partir de la convivencia durante una semana con *la familia de un migrante*. En este sentido, la figura del *migrante* y la *migración* se sitúan como referentes para pensar en lo otro como alteridad y desde la mismidad. De acuerdo con los testimonios recogidos de los estudiantes, *el migrante* es la persona que debido a una serie de circunstancias económicas, sociales y políticas se ve obligado a trasladarse a otra ciudad o país, principalmente los Estados Unidos, en calidad de ilegal, a fin de obtener recursos económicos que le permitan sobrevivir o sacar adelante a su familia. La condición de ilegalidad le agrega un nivel de vulnerabilidad y riesgo, por lo que su traslado implica un latente peligro, de tal manera que su sobrevivencia, así como éxito, resultan en un suceso que debe ser

registrado en la memoria colectiva. *La migración* es entonces el fenómeno por el cual las personas viajan a otro país en búsqueda de oportunidades laborales y económicas para sobrevivir.

Cuando uno llega a San Diego Buenavista, en primera instancia resalta la arquitectura de muchas casas que se han construido (y otras tantas que están en proceso de construcción) como resultado del dinero enviado por los migrantes, las cuales alcanzan grandes alturas y dimensiones, así como acabados en distintos materiales de construcción como azulejos o tejas, entre otros. Así, de primera vista destacan los techos de dos aguas, cúpulas, chimeneas, casas de dos o tres pisos con patios de cemento e instalaciones subterráneas de agua potable, luz y otros espacios como chiqueros, gallineros, estacionamiento, terrenos bardeados, entre otros elementos. Pueden notarse antenas de televisión por cable, camionetas tipo *Van*, así como otras referencias visuales que hablan de la migración como fenómeno presente en la vida diaria: en las tiendas de la comunidad hay servicios de envío de dinero a ciudades como Oregon, Los Angeles, Nueva York, e incluso New Brunswick, Canadá, estado que se sitúa al este de Québec y desemboca en el Golfo de St. Lawrence, en la frontera con el estado de Maine, Estados Unidos. Es común observar también que en las viviendas, las personas guardan y exhiben distintos objetos referentes a la migración como banderas estadounidenses, dólares, miniaturas de la Estatua de la Libertad, playeras de equipos de béisbol como los Yankees, afiches de ciudades estadounidenses, fotografías, postales, o álbumes fotográficos.

En las calles, las y los jóvenes sandieguños portan ropa o artículos tecnológicos que sus tíos, padres o parientes les envían constantemente desde Estados Unidos: bocinas portátiles que reproducen música en formato mp3, tocando música variada desde cumbias hasta reggaetón o pop en inglés, las cuales ponen a todo volumen mientras andan en bicicleta por la comunidad, saludando a sus amigos o a las personas que se encuentran en la calle. Muchos varones consideran el migrar como parte de las actividades que les corresponden a los hombres en la comunidad; Diego, de 17 años, dice que está esperando a terminar el bachillerato a distancia para cruzar la frontera, solamente es cuestión de reunir los 2000 dólares que cobran para la “cruzada”, y se iría directamente a Oregon con sus tíos y su papá a recoger fresas

(Diego, 2013). Argumenta que no le da miedo la idea, que está ansioso por cruzar porque quiere ganar en dólares, sabe que se gana buen dinero para enviar a la familia, para construir una casa o para comprar una camioneta. Por su parte, a Crisztian no le parece muy buena idea irse de mojado, se basa en la experiencia de su papá, quien se fue, hizo dinero y se regresó para comprar un microbús y montar una papelería en casa; sin embargo, durante su estancia en California, extrañó mucho a su familia y se sentía muy solo; Crisztian no quiere pasar por esto y dice que prefiere estudiar y prepararse para no tener la necesidad de ir, porque hay quienes “no ven a su familia en mucho tiempo ni a sus hijos; cuando se van están chiquitos y vienen y están grandes ya y sólo los ven tres meses...” (Garita, 2012).

En una de las vitrinas que adornan la sala de casa de doña Meli reposa una fotografía en donde aparecen las Torres Gemelas en segundo plano, a lo lejos. En primer plano posan Alberto, su esposo, dos cuñados y su hijo mayor, Beto, sobre un puente. Esta fotografía fue tomada en 2001 cuando se fueron por primera y única vez a Estados Unidos a trabajar en restaurantes o en los viveros de fresas y otras frutas; el señor Alberto regresó en 2007 para terminar de construir la casa en donde ahora viven junto con Nancy, su hija de 19 años y a quien le celebraron los XV Años justo al regreso de su papá; Beto, en cambio, no ha regresado, vive en un departamento en Nueva York con su mujer y su hijo de tres años. Conforme muestran más y más álbumes de fotos, doña Meli, su cuñada y su madre, narran las anécdotas de los migrantes, de sus esposos e hijos; por su parte, Bere, Nancy y Santiago, los hijos, hablan de los regalos que les han mandado, de ese lugar donde se grabó una película y ahí se tomó su papá una foto, de los domingos de llamadas telefónicas, de Central Park y Queens.

La migración se visibiliza en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los sandieguños. Como se ha visto, la serie de relaciones y prácticas sociales colectivas en la comunidad, se ve permeada por la migración en diversos sentidos. Según Mónica Gendreau y Gilberto Giménez, “la migración internacional, lejos de diluir o desmembrar las comunidades, está favoreciendo el sentimiento de pertenencia comunitaria y local [...], las dimensiones del sentimiento de pertenencia socioterritorial (amplitud, intensidad y estructura motivacional) se rearticulan a

partir de los elementos: sangre y tierra” (Giménez & Gendreau , 2002). Así, es posible observar que las dinámicas socioculturales en la comunidad adoptan las condiciones que establece el fenómeno migratorio, adaptándolas a los sistemas comunicacionales y de significación entre los sandieguenses, de tal manera que los migrantes permanecen en un constante vínculo directo con la comunidad.

Itziar y Edgar, del área de humanidades de la Prepa Ibero, se quedaron en casa de Manuel, hermano de doña Meli, quien también migró hace unos años y regresó después de haber terminado de construir su casa. Trabaja unos terrenos de cultivo de habas y realiza otros negocios, también se encarga de otros cargos en la comunidad, es uno de los mayordomos y asigna los espacios de los puestos para la fiesta del pueblo en noviembre. Manuel se encargó de contarles a los estudiantes cómo vivió en una casa que una señora de Michoacán rentaba a decenas de migrantes, los alimentaba y les brindaba servicios a precios muy razonables. En algunas habitaciones dormían hasta 10 personas y compartían espacios como el comedor, baño o sala.

...o sea, pero por cualquier cosa te sacaban el tema de <<sí, cuando yo estuve en Estados Unidos>>... pero o sea, por ejemplo, él nos comentó que él vivió en un cuarto con ocho personas; así, que dormían tres en una cama individual, que este... que hay una señora les daba de comer, que trabajaban más de 14 horas al día, bajo el sol, que luego en invernaderos, ajá... en cultivos de fresa y que trabajaban cañón, o sea, sudar y así, pues como muy físico el trabajo (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013)

Para los estudiantes, estas narrativas sobre la migración por parte de los habitantes de San Diego, así como su constante presencia en la vida cotidiana de la comunidad, resulta un fenómeno bastante significativo puesto que lo ubican como un elemento considerable y característico de la vida en el ámbito rural. El proceso de migración como un fenómeno histórico relacionado con la falta de oportunidades y desarrollo económico, es un referente de otredad ante los fenómenos migratorios en los que se insertan los propios alumnos de la Preparatoria Ibero Puebla, al menos en un considerable número de la población que tiene acceso a viajes recreativos a otros países y de manera constante, en algunos casos dos o tres veces al año. En este sentido, resulta común que los estudiantes o sus familiares directos viajen

constantemente al extranjero o a diversas ciudades del país en diferentes circunstancias, pero su percepción en torno a los procesos migratorios en el ámbito de la ruralidad, conforma un sentido de la alteridad, por lo cual, es muy trascendente, en el marco de la Experiencia Rural, haber convivido con *un migrante*, con alguien que superó la travesía de la migración y tuvo éxito. “Es una hazaña el haberse ido a los Estados Unidos y haber hecho lana ahí y regresar porque la neta sí se arriesgan un chingo, sí se están arriesgando muchísimo” (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013).

En el segundo día de la Experiencia Rural, me encontré a dos estudiantes regresando de trabajar del terreno de la señora Alejandra cerca de la casa en donde se quedaron tres alumnas, así que decidimos pasar por ellas. Afuera, en la entrada de la papelería está un cartel donde son anunciados servicios de envíos y paquetería a distintas ciudades de Estados Unidos y a un costado el precio por distancias, siendo los más costosos, los envíos a New Brunswick, Canadá; una de las muchachas se sorprendió mucho porque “ese lugar está re lejos, es lo más al norte de Canadá y hace un putero de frío” (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013), posteriormente nos comentó sobre su viaje a esa ciudad en unas vacaciones de invierno; su hermano viaja constantemente hacia allá para practicar el sky y el snowboarding; él, por su parte, ha viajado a algunos países de Europa, Canadá y Estados Unidos. Por otra parte, considera muy trascendente el hecho de que muchas personas en San Diego Buenavista hablan inglés fluidamente y que los chicos en la calle poseen objetos muy llamativos y de última tecnología, así como sus constantes referencias sobre cruzar al otro lado. “Sí, que hablaban en inglés... este, recordaban Estados Unidos como un logro, o sea, como... o sea te hablaban como <<o sea cuando yo estaba en Estados Unidos, cuando yo...>> así, siempre te lo contaban como un logro, y obviamente es un logro ¿no?” (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013).

Ante estos testimonios y en relación con las formas en las que la migración se hace presente en la vida cotidiana de los habitantes de San Diego, es posible pensar en cómo la situación de extrañeza cultural suscitada a partir del contacto directo entre agentes de la otredad, como parte de las actividades de una comunidad institucionalizada, conlleva a la generación de una serie de narrativas en torno

otredad en relación con el ámbito de la migración. Esto se manifiesta en el modo en el que hacen referencia a la situación del migrante como una serie de circunstancias económicas, políticas e históricas en una condición desfavorecida que les lleva a migrar como solución ante esta problemática, a pesar de los riesgos que esto implique, como la deportación o incluso, la muerte. Así, el migrante es el sujeto de la condición social de la migración, relacionada con el ámbito rural, el cual presenta una serie de características estructurales que lo mantienen así de manera histórica.

Yo veo así muy normal <<ah pues voy a trabajar cuando entre a la universidad en un café>> y cuando ellos están estudiando pues es como de <<ah, voy a pishcar cuando termine>> entonces es cuando o sea, son cosas diferentes... pero para ellos es muy normal que cualquiera se vaya al extranjero a trabajar y no sé, y dejar de estudiar como de la nada, ¿no? Y ahí es como de << ¡no!, ¡cómo vas a dejar de estudiar! >>, o sea, entonces sí es muy diferente (Testimonio, 2012)

La relación que desarrollaron la alumna y el estudiante con Manuel y su familia fue muy cercana. Después de la experiencia rural, cuando regresamos a la comunidad a la fiesta de San Diego, comimos en casa de Manuel, quien nos siguió comentando sobre su apego hacia ella puesto que a la hora de trabajar prefería no utilizar guantes para que su familia y amigos constataran que sí fue a trabajar con una familia dedicada al campo. En una visita posterior, Manuel me comentó que de alguna manera admira a los jóvenes porque no sólo aceptaron realizar las actividades que les pusieron sino que lo hicieron de manera muy entusiasta, al mismo tiempo que pudo compartir con ellos su experiencia como migrante, así como otras actividades en San Diego, como los videos que colecciona de los bailes del pueblo desde los años noventa. Por su parte, Itziar comenta que se siente orgullosa no sólo de haber trabajado arduamente recogiendo habas, lastimándose las manos sin importarle las cicatrices, sino que ahora puede presumir con su familia y amigos por haber convivido y trabajado con *un migrante* durante una semana. Al cabo de unos meses, después de haber concluido la experiencia rural, al preguntarle a la señorita qué piensa cada vez que escucha algo relacionado con la migración, dice que su mente se *regresa* a San Diego Buenavista y a Manuel como su referente directo de la migración.

Para un alumno, la experiencia de haber estado con la familia de un migrante durante una semana, le invita a pensar una serie de proyectos a fin de ayudar a los habitantes en términos de la reducción de la tasa de migración con el objetivo de generar oportunidades de desarrollo en Puebla.

Cuando salí tenía las ganas de cambiar o hacer un proyecto; todavía quiero hacer ese proyecto pero después no hubo apoyo por parte de la preparatoria y ya no se pudo hacer y de hecho era un proyecto que habíamos preparado bastante... pero bueno, sigo teniendo como que las ganas de abordar la situación o querer intentar ayudar pero no dándoles dinero o no dándoles las cosas para que se queden, ¿no?, diciéndoles: aquí te mantengo o te voy a dar trabajo, no; sino como que... o al menos nos dimos cuenta hacerles ver que hay muchas opciones que pueden hacer para tener más ingresos y que no es necesario irse al extranjero porque hay muchas cosas que se pueden hacer para poder trabajar acá con varios apoyos; como por ejemplo estábamos pensando, o a mí se me ocurre: si tienen su haba y la venden creo que vendían a 7 pesos el kilo, 9 pesos el kilo... o la cantidad que sea, si ellos conseguían una máquina empaquetadora y empacaban el haba y la vendían la pueden vender hasta 15 pesos el kilo o más caro y esas máquinas por ejemplo, no son difíciles de conseguir y no son costosas y con los ahorros de la familia o la capacidad adquisitiva que tienen es algo bastante accesible para ellos. Pero por ejemplo, quizás sea una buena idea o no una buena idea, pero como que no ven más allá de lo que podrían llegar a hacer, sólo ven el cosechar y vender, no ven cómo expandirse y eso era lo que quería ver si podía ayudar; de hecho queríamos dar libros que cambian la forma de pensar como *Padre rico, padre pobre* que dice como <<búscales de otras maneras>> y cosas así para ver si de esa manera podíamos ayudar (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013)

La migración es una significación de lo rural para los estudiantes de la Preparatoria Ibero Puebla que asistieron a la experiencia rural, puesto que condensa la experiencia del ámbito rural, lo cual establece un elemento de identificación de la otredad ante sus propias experiencias como migrantes internacionales. En un sentido de alteridad, el fenómeno migratorio establece la condición de diferenciación ante las circunstancias socioculturales en las cuales se genera la migración, sin embargo, es en las narrativas en donde se adquiere el sentido de haber convivido con *un migrante*, como

representante genérico del fenómeno migratorio pensado desde una perspectiva de alteridad ante los referentes discursivos y objetuales que hacen de las dos experiencias de migración, algo relacionado con ámbitos de la otredad. Ahora bien, es necesario considerar cómo en ese proceso de identificación de elementos de otredad en las narrativas de los estudiantes, emerge la discursividad institucional en torno al abordaje de la migración como una problemática que encuentra una serie de posibles soluciones a partir de la implementación de una serie de conocimientos técnicos y académicos como parte de un encuentro de agentes de la otredad en el contexto de una experiencia institucionalizada y controlada. Ejemplo de esto, es el diseño y desarrollo de proyectos de investigación y aplicación que se habrían echado a andar para la experiencia de segundo contacto, que tuvo que cancelarse ante la actividad volcánica de la zona.

Así, es posible identificar una dimensión de otredad con enfoque de alteridad y mismidad en la ubicación del fenómeno migratorio como una imagen sintetizadora de lo rural para los estudiantes de la Prepa Ibero. Desde la alteridad, la migración, *el migrante*, son referentes de una condición socioeconómica histórica que condiciona a la población para su traslado hacia otro lugar en búsqueda de nuevas oportunidades como estrategia de supervivencia, lo cual ubica al migrante como un agente de la extrañeza, como un prototipo de condición económica inherente al campo o al ámbito rural. En un sentido de mismidad, la problemática de la migración presenta un nicho de oportunidad para la concepción de proyectos pensados en el marco del devenir académico institucional que como objetivo, busquen solucionar alguna circunstancia desfavorecedora para los migrantes o en su caso, para los campesinos, habitantes de San Diego. La experiencia rural es entonces, una oportunidad para experimentar la otredad a través de la dimensión de la migración y sus repercusiones en la vida cotidiana de la comunidad, lo cual resalta en las narrativas, tanto de los habitantes de San Diego como de los estudiantes de la preparatoria.

A modo de cierre, resulta complejo dar cuenta de las múltiples dimensiones socioculturales que se pueden abstraer de un ejercicio de recreación etnográfica sobre una comunidad con las características de San Diego Buenavista. En el proceso, es posible desviar el sentido de este ejercicio puesto que surgen nociones de temáticas que se insertan en el ámbito de las nuevas ruralidades y que es imposible no ver o estar pendiente de ellas, puesto que abren un panorama explicativo bastante complejo y amplio para los criterios que busca cumplir este documento. Diversas fenomenologías son transversales en los distintos ámbitos de la vida cotidiana de San Diego: las relaciones de género, el ámbito de la política, la religión, cosmovisión, la ritualidad, la migración desde luego, entre otras categorías analíticas. Es por esto que se pensó la descripción en términos de hacer una recreación etnográfica de la comunidad sin dejar de lado los elementos discursivos desde los cuales se identifica un proceso de construcción de la otredad a partir de las prácticas discursivas, que como he explicado, se dan en los niveles de la oralidad y la escritura.

Sin embargo, este abordaje de la otredad se ancla directamente en el devenir institucional de la Preparatoria Ibero Puebla, de tal manera que bajo estos mismos rubros, se vislumbra la necesidad reubicar la mirada etnográfica sobre esos referentes de construcción de la otredad que resaltan en la producción discursiva por parte de *la Ibero*, desde la perspectiva (en medida de lo posible) de los habitantes de la comunidad.

Para cada uno de los criterios se han considerado aspectos relacionados directamente con el devenir de la Experiencia Rural en cuanto a las vivencias de los estudiantes durante la semana y lo que narraban durante las sesiones de recuperación, en las noches. La incorporación de otros datos, narrativas y observaciones en relación con esos criterios establecidos para la recreación etnográfica, se fueron construyendo de acuerdo a las visitas y relación que he establecido con diferentes familias en la comunidad y con personas con las que convivo aparentemente de manera regular, generalmente a través de las redes sociales o por mensajería celular.

La experiencia rural es la tercera de las actividades del área de Formación Humana Ignaciana, diseñada para el tercer año de preparatoria. En segundo año se lleva a cabo la experiencia laboral en donde se lleva a las y los estudiantes de toda la generación a diversas empresas, así como negocios para laborar durante una semana sin goce de sueldo cumpliendo con las actividades y horarios de empleados regulares. Algunos trabajan en zapaterías, taquerías, farmacias, almacenes, cafeterías, oficinas de abogados e incluso en negocios ambulantes o empresas familiares *tradicionales* como el caso de las ladrilleras de Cholula. Al igual que en la experiencia rural, toda la generación es dividida por equipos y se distribuyen uniendo grupos de todos los salones, de tal manera que en un solo equipo se conjuntan grupos de cada salón.

Con la experiencia previa de la actividad laboral realizada en segundo año de preparatoria, las y los alumnos llegan a la experiencia rural considerando que van a trabajar en diversas labores de acuerdo a las actividades de las familias en donde sean asignados. En este orden de ideas, cabe mencionar que las actividades que desempeñan los chicos durante la semana de la experiencia rural varían incluso de una familia a otra, sin embargo, en su mayoría destacan las actividades referentes a la agricultura. A partir del ciclo escolar 2012-2013 se calendarizó la experiencia rural en el periodo de Otoño, anteriormente se llevaba a cabo en Primavera, por lo que la experiencia tenía lugar en los meses de abril o mayo. En esas épocas las actividades agrícolas tenían que ver con la preparación de los terrenos para el cultivo, así como la limpia de la tierra para comenzar a sembrar; hubo algunos estudiantes que comenzaron a sembrar maíz con sus familias.

A partir del periodo Otoño 2013, la experiencia rural se calendarizó en el mes de Noviembre de tal manera que las actividades agrícolas tanto en San Diego Buenavista como en las otras cuatro comunidades fueron la pishca, desgranar mazorcas, recoger habas, tejocotes, peras y frijol. Asimismo se llevaron a cabo tareas relacionadas con el campo en cuanto al cuidado de los terrenos, quitando hierba mala, así como alimentando a animales. También hubo quienes acompañaron a personas a llevar a pastar al ganado o quienes cargaban camionetas de los compradores de los frutos recolectados. De acuerdo a este tipo de trabajo, los estudiantes dimensionan la actividad como un elemento primordial en el modo de vida rural, por lo que su

significación gira en torno a la importancia intrínseca de la actividad rural versus diversas actividades económicas llevadas a cabo en el ámbito urbano. En este sentido, un estudiante comenta lo siguiente:

-A ti te tocó trabajar el haba, ¿qué piensas del haba?

-Pues... nunca fue una semilla que me haya gustado mucho, pero ahora ya la veo de una manera muy distinta porque ya sé cómo es que se consigue. Cuando yo veía el haba, ni siquiera tenía idea de cómo era el fruto, cómo era el árbol, el arbusto. Pues lo ves ya seco, porque se espera a que se seque la planta para poder tomar el haba, entonces cambia bastante mi idea porque... yo pensaba, o no tenía idea de cómo era el haba. Es como el frijol, tampoco tenía idea y ahora sé que viene de una enredadera, pensé que era un arbusto o incluso las semillas como... bueno...

-¿Y qué piensas de lo que implica trabajar el haba, ya que tú la trabajaste?

-Pues que es un trabajo bastante pesado, interesante. La familia con la que nos tocó es una de las pocas que trabajan el haba, pero nos explicaron que el haba se podía vender más caro de lo que era el maíz porque todos venden maíz, sólo que era mucho más cuidado y pesado el recogerlo y trabajarlo, pero que a todos ellos les gustaba sembrar haba porque sentían que tenían más ganancias. Nos enseñaron cómo las repartían, de hecho la familia con la que nos quedamos a mí me sorprendió bastante, pues cuentan con buena situación económica, por sus terrenos y camiones para transportarla y es impresionante la cantidad de haba que pueden sacar, porque aunque sólo estuvimos poco tiempo, sacamos mucha haba y eso que sólo trabajamos en el día. (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

De alguna manera el trabajo en el campo, o específicamente, las actividades relacionadas con la agricultura son significadas por los estudiantes de acuerdo a un sentido de lo rural en su dimensión más amplia, por lo que algunos se entusiasman con participar directamente en actividades agrícolas. Para uno de los fiscales de San Diego, resulta relevante que la alumna que le fue asignada se rehusara a utilizar guantes para recoger habas a fin de que sus familiares y amigos pudieran apreciar las cicatrices resultantes de su labor en el campo. Constantemente, ella misma mencionaba sus cicatrices y explicaba cómo se habían producido de acuerdo al transcurso de la jornada laboral. Así, el trabajo en el campo se posiciona como una

actividad *valiosa* por su vocación e incluso la dedicación que se le imprime. Dos estudiantes comentan:

-...yo digo que es súper admirable, la verdad; como que la gente todavía se pone a hacer cosas.

-Sí, nunca nos ponemos a pensar en las cosas que hacen, los esfuerzos que tienen que hacer para conseguir las cosas y pues... no sé, sí te llevas un orgullo de todos, bueno, me siento orgullosa de mi familia (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

Durante la semana de la experiencia rural, los estudiantes asignados a tareas del ámbito agrícola fueron desarrollando la técnica sobre las herramientas o actividades que realizaron, de la misma manera fueron aprehendiendo ciertos aspectos relacionados como el tiempo de maduración de los productos una vez extraídos de la tierra, así como los procesos inherentes a la labor. Hubo estudiantes que realizaron diversas actividades con una misma familia. Estela y Fernanda trabajaron la tierra, en el molino, con los animales e incluso un día acompañaron a *su mamá* al tianguis de Huexotzingo para vender habas y también para conseguir otros víveres. En su narrativa es posible vislumbrar el trabajo como un referente directo de la ruralidad que en cierto sentido le agrega un valor en relación con las herramientas y el trabajo en la ciudad, implica una relación directa con la naturaleza y es valioso en cuanto el uso directo del cuerpo como herramienta principal para trabajar.

-...sí, me acuerdo de la comunidad y del trabajo, de todo el esfuerzo que hacen y que no se toma en cuenta.

-Del campo y de todo lo que tienen que caminar algunos. Empezar desde las 5 de la mañana y regresar hasta las 6 de la tarde, porque es la hora en la que hay luz para recoger todo.

-Siento que además de los aprendizajes como hacer tortillas y recolectar, aprendes lo que significa el trabajo, lo duro que es y que las cosas no son fáciles.

-La perseverancia, porque un trabajo puede ser corto o largo en algunas ocasiones pero... en el campo son trabajos que duran meses, desde arar las tierras, la siembra, esperar aquí a que salgan los cultivos y después recolectar, todo esto lleva años hasta que puedas remunerar todo lo que inviertes y es como el hecho de preservar y nunca rendirte. [...] Nos impactó porque la señora con la que las hicimos [las tortillas] tenía

todavía un horno de leña, entonces era un trabajo en el cual estabas todo el tiempo rodeada de humo, te quemabas las manos... nos divertimos pero si tuviéramos que hacerlo del diario llegaríamos a hartarnos, el hecho de saber que ya podemos hacer tortillas es gratificante (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

Para algunos alumnos, el trabajo directo en el campo sintetiza la experiencia rural y también el sentido directo de la vida cotidiana en una comunidad rural. La agricultura sintetiza la actividad (o abanico de actividades) principal de lo ajeno en términos de las perspectivas de la mismidad y alteridad ya que este “trabajo” es dimensionado en función de las actividades laborales de una ciudad, o que los estudiantes ubican en su horizonte de vida. “En la ciudad hay comodidades, computadoras, máquinas y en la comunidad cuentas con tus manos y sólo algunas herramientas... el sudor en la frente y el sol en tu cara”; comenta una alumna quien se dedicó a recolectar tejocotes.

Hubo quienes realizaron labores diferentes a las agrícolas de acuerdo a los negocios o actividades específicas de las familias con las que se quedaron. Incluso en esta situación, la significación directa en torno a la vida en una comunidad rural es directamente sobre el trabajo agrícola; un alumno comenta lo siguiente:

Por ejemplo, algo que no se hace en la ciudad son los cultivos grandes. A varias compañeras les tocó lavar platos, ropa, etcétera, que sí son cosas domésticas que son muy importantes y le puedes ayudar a la señora, estoy totalmente de acuerdo, si te tocó lo debes hacer, pero esas son cosas que sí puedes hacer en la ciudad, puedes lavar los platos en tu casa, lavar la ropa en tu casa, al final de cuentas es lo mismo. En cambio si quieres cosechar 500 habas, el trabajo es otro: estar bajo el sol, agachado, viendo qué animal te sale... cosas así (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

El trabajo agrícola como actividad que habla de la vida en una comunidad rural también es un referente indirecto de otros ámbitos de *lo rural* puesto que de la agricultura se desprenden problemáticas como la migración o el desarrollo de otras estrategias económicas por parte de los habitantes de la comunidad, hecho que es interpretado por los estudiantes como condiciones de vida que dependen del campo; la lógica sería: el campo es la actividad laboral principal del mundo rural, al haber una crisis integral en la explotación de la tierra por distintas circunstancias, los habitantes

de las comunidades rurales se han visto orillados a recurrir a otras actividades al interior y exterior de sus comunidad o incluso han tenido que migrar a otros países para buscar distintas oportunidades económicas; sin embargo, el elemento principal que reviste las actividades laborales en una comunidad rural (y de sus habitantes, independientemente de donde se encuentren) es el trabajo físico que el hombre realiza con su propio cuerpo en una relación directa tanto con sus herramientas de trabajo como con las materias o productos que genera de primera mano y de los cuales depende su subsistencia. En este orden de ideas, se encuentran actividades como la albañilería, el trabajo doméstico, trabajos en distintos órdenes industriales en actividades como cargadores, repartidores o en el área de mantenimiento. En el caso de las actividades que desarrollan las personas de la comunidad que han migrado a Estados Unidos, son de carácter “físico” y hablan también de los elementos característicos del trabajo en las comunidades rurales. En relación con las conversaciones que mantuvieron dos alumnos con el señor de la casa, quien migró hace algunos años a Estados Unidos, se expone este testimonio: “...pero o sea, él nos comentó que él vivió en un cuarto con ocho personas, así, que dormían tres en una cama individual, que este... que trabajó en cultivos de fresa y que era trabajo cañón, o sea, sudar y así, pues como muy físico el trabajo”. Con esta narración, se vislumbra el sentido de trabajo físico y corporal que las personas de una comunidad rural realizan como parte de su cotidianidad, como elemento inherente a su *ruralidad*.

Desde la perspectiva de los estudiantes, las actividades de orden administrativo e incluso comercial en donde la intervención de la persona sea a partir de un criterio de organización o administración, salen del esquema laboral del ámbito rural. No hablan de la ruralidad sino que indican aspectos específicos, casi circunstanciales de los sujetos que aun en un contexto de ruralidad, “escapan” de la matriz cultural en términos de la actividad laboral o de las otras estrategias económicas a las que recurren pero que no tienen que ver con el trabajo físico que supone el despliegue del cuerpo. Tres estudiantes estuvieron con una familia que entre otras actividades, tiene una papelería en un local anexo a su vivienda. Entre las actividades que desarrollaron a lo largo de la semana se encontraron labores domésticas como preparar la comida, limpiar la casa o arreglar el jardín

(considerando el término jardín en su sentido arquitectónico, distinto a los patios de las casas de San Diego en donde hay animales, herramientas y otros objetos del trabajo agrícola), podando el pasto o cortando flores. “Sí... sí me gustó [la experiencia rural], pero me hubiera gustado más trabajar en otra cosa, porque la familia con la que me tocó era más, como actualizada... se podría decir. Porque no trabajaban en el campo ni hacían las mismas cosas que los demás personas de la comunidad. El trabajo era diferente, a mí me pusieron a recortar pasto con tijeras, ya estaba harta. En la papelería había mucha gente, siempre se surtía y todo muy caro”. En este sentido, la actividad laboral primaria en una comunidad rural es relacionada directamente con el campo, con la agricultura, sin embargo, tiene como aspecto fundamental su carácter corporal y físico, se nutre de la modificación directa de la materia prima a través de la técnica y el uso de herramientas que en muchas ocasiones son las extremidades del cuerpo, por lo que las significaciones sobre *lo rural* en cuanto al ámbito laboral, son de carácter corporal en función de la naturaleza, mientras que las significaciones sobre el trabajo *no rural*, se ligan con lo administrativo, así como la logística sin contacto con la naturaleza.

Una semana después de llevarse a cabo la experiencia rural, así como las demás actividades de Formación Humana Ignaciana, se lleva a cabo la “retroalimentación” de la actividad, en donde se reúne a la generación que tuvo la actividad y se comentan las vivencias y anécdotas vividas durante la semana. Las intervenciones de los estudiantes giran en torno a experiencias que se les hicieron particularmente relevantes o marcaron su semana de experiencia rural. El trabajo fue uno de los asuntos más frecuentes

A mí algo que me gustó y que me impresionó mucho fue que... al principio igual, iba como con la mentalidad de ‘es un trabajo del colegio y debo de hacerlo y cumplir’, o sea, iba con ganas porque quería vivir la experiencia y saber lo que era, pero al final, la verdad o sea, como que empecé a hacer las cosas más por gusto que por obligación. La verdad disfruté muchísimo y me di cuenta de que todavía había días en que ya, estaba súper cansada y ya no podía, y hacía muchísimo frío y no me podía ni mover. Pero me seguía esforzando y lo hacía con muchísimo gusto y después me puse a pensar y decía ‘bueno, ya es miércoles, ya sólo dos días y ya’ y no sé qué... pero me ponía a pensar ‘la

gente que vive de eso...' yo me decía 'ya, dos días y me voy' y ellos es toda su vida y como que sí valoré muchísimo lo que es el trabajo en el campo.

La significación en torno al trabajo como dimensión de la otredad, adquiere una perspectiva de mismidad o alteridad de acuerdo al posicionamiento desde el cual los estudiantes narran su experiencia de trabajo durante la semana de la experiencia rural. Para algunos estudiantes, su vivencia es dimensionada de acuerdo a lo que ellos mismos tienen como horizonte de actividades educativas y laborales en su experiencia de vida en la ciudad, en contraste con las actividades que se realizan en la comunidad y que hablan de la vida cotidiana de los habitantes, vislumbrando también un horizonte de vida. Al respecto, unos estudiantes comentan lo siguiente:

-...yo veo muy normal 'ah pues voy a trabajar cuando entre a la universidad en un café' y ellos están estudiando y pues es como 'ah yo voy a pishcar cuando termine', entonces es cuando o sea, son cosas diferentes.

-Tienen cosas diferentes pero para ellos es muy normal que cualquiera se vaya al extranjero a trabajar y no sé, dejar de estudiar como de la nada, ¿no?, y ahí es como de '¡no! ¡Cómo vas a dejar de estudiar!' o sea, entonces sí es muy diferente.

-¡Sí! Y bueno, también o sea el hecho de que aquí trabajas y de tu trabajo obtienes tu comida y allá es como de: vas a comprarlo porque alguien lo hizo y acá no, tú cosechas tu comida (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013)

Como se ha venido mencionando, la diversidad de actividades que realizaron los estudiantes de la Prepa Ibero en la experiencia rural estuvo determinada por las labores específicas de las familias, sin embargo, el trabajo agrícola permea el sentido laboral de las actividades en general. De este planteamiento se desprende la ubicación de ciertas palabras o actividades que refieren a la vivencia primordial de la experiencia rural, entre ellos se encuentran: pishcar, echar tortillas, desgranar, recolectar, recoger, moler, deshierbar o acarrear. Estas palabras sintetizan un nivel de experiencia directa en lo rural. Aprender a pishcar, desgranar una mazorca o echar tortillas son prácticas que adquieren un valor porque reflejan la vivencia en el tiempo y espacio de la alteridad, al tiempo que permite inscribir en el cuerpo la experiencia de haber aprehendido ciertas técnicas de trabajo; como el caso de la chica que no

quería usar guantes para que las cicatrices del trabajo fueran visibles a su regreso en la ciudad. Así, la experiencia rural se ubica en un sentido muy importante en las actividades laborales que las y los estudiantes llevaron a cabo durante la semana, puesto que refieren directamente a la vivencia del ámbito de lo rural, manifiestan diversos ámbitos de la vida en una comunidad rural, al tiempo que describe una relación directa del ser humano con la naturaleza, como un sentido en contraste al trabajo administrativo y de servicios en la experiencia y horizonte de vida de los estudiantes.

Se ha considerado el ámbito de lo sobrenatural como una categoría en la que se entrecruzan sentidos relacionados con la otredad en función de los aspectos que durante la semana de la experiencia rural, así como en conversaciones posteriores emergieron en los testimonios de los estudiantes de la preparatoria. Siguiendo los planteamientos de Jaques Le Goff (1991), *lo maravilloso* es una categoría relacionada con la espiritualidad humana que se manifiesta como un sistema de conocimientos expresados en relaciones y prácticas sociales concretas, así como en producciones simbólicas y discursivas; expresiones y manifestaciones fantásticas, *maravillosas*, que se dimensionan en tiempos y espacios sociales. En torno a la concepción del ámbito de lo maravilloso, Le Goff analiza el medievo occidental identificando los términos *marabilis* que podría traducirse como lo maravilloso en su función de adjetivo, mientras que *marabilia* alude a la dimensión general de *lo maravilloso*, es decir, el conjunto de personajes, lugares, mitos, narrativas, prácticas, sentidos y otras manifestaciones del orden fantástico. Estos dos términos se relacionan con la mirada, con el acto de observar; las partículas *mí*, *miror*, *mirari* parten de la misma raíz que expresa un sentido de “ver”. De tal manera que lo maravilloso (*mirabilia*) es algo que existe como fantástico, que expresa la dimensión de la espiritualidad y sin embargo, es algo que *se ve*, que puede ser observado como parte de las relaciones y prácticas que suceden en la vida cotidiana de una sociedad.

A este autor le interesa la forma en la que lo maravilloso adopta ciertos matices y aspectos siempre en función de su despliegue en las relaciones y narrativas cotidianos. Parafraseando a Todorov, Le Goff diferencia lo maravilloso de lo extraño en medida en que lo extraño aparece como algo sin explicación, sin estructura, que se difumina en el universo, mientras que lo maravilloso es el orden de lo “sobrenatural” que supone un conocimiento colectivo, así como un orden del mundo, explica el sentido de las cosas en el cosmos y recrea el sistema social que lo manifiesta. Por lo que *lo sobrenatural* considera en un sentido aquellas significaciones referentes a la religión, la religiosidad y ciertos elementos que se pueden ubicar como parte de una trama mágica que aparece en las narrativas de los habitantes de San Diego.

El caso de una estudiante de la Prepa Ibero Puebla que ingresó para tercer año de preparatoria puede dar cuenta del impacto de lo *sobrenatural* en la relación que se

estableció con el otro durante la experiencia rural. Esta alumna no estaba familiarizada con el modelo educativo jesuita en su escuela anterior, por lo que no le tocó vivir las otras experiencias de contacto planeadas para los primeros años del bachiller. Cabe mencionar que viene de Ciudad del Carmen en un contexto familiar específico, es huérfana y, junto con su hermano, viven solos en una casa rentada cerca de la universidad Ibero, a cargo de una tía. En la Experiencia Rural, estuvo en casa de la señora Rosa con otras dos compañeras de la escuela quienes sí ingresaron desde primer año de prepa. La señora Rosa es madre de Eduardo el hijo mayor casado y con un hijo de 8 años de edad; Ana, casada y con un bebé recién nacido; y Cristian un joven estudiante de licenciatura. Durante la semana de la experiencia, esta estudiante se encariñó mucho con el hijo de Ana, a tal grado que descuidaba las actividades que la señora Rosa le asignaba, a diferencia de sus compañeras quienes se ocupaban en hacer diversas tareas. Se puede decir que esta alumna “adoptó” al bebé durante la semana de Experiencia Rural: lo cambiaba, alimentaba, arrullaba y jugaba mucho con él en una actitud protectora, maternal y tierna.

El tercer día de la experiencia, las visité a la hora del desayuno y estaban platicando sobre algunas leyendas de apariciones y fuerzas sobrenaturales que se viven en San Diego Buenavista con su familia anfitriona. Hablaban del Charro (un espíritu que se aparece en los campos de sembradío y que espanta a quienes intentan dañar a la comunidad o a sus pobladores) y de otras entidades como la Llorona o Don Goyo. El señor Raúl, esposo de doña Rosa comentó sobre su experiencia en la cueva que se localiza en una cañada que divide a San Diego Buenavista y Calpan. Según su narrativa, en esa cueva se pueden pedir deseos con la condición de *vender el alma al diablo* o de *volverse loco*, sin embargo, es muy efectiva la cueva puesto que cumple cualquier deseo. Ana, contó que ella no fue directamente a la cueva, sin embargo, en la comunidad se sabe que el agua que corre en el riachuelo que se forma en la cañada cerca de la cueva, es milagrosa y que funciona para diversos propósitos, por ejemplo sanar una parte del cuerpo introduciendo dicha extremidad al tiempo que se dicen una serie de oraciones. En el momento en el que Ana ahondaba en su narrativa repentinamente se detuvo y comentó que sí, efectivamente, el agua del arroyo es muy

milagrosa, pero es posible que no funcione la petición si no se realizan los pasos específicos.

Esa misma noche, en la sesión de recuperación, la alumna mencionada hizo mucho énfasis en que después de la comida, ese mismo día, tuvo antojo de una fruta y preguntó a la señora Rosa si podía tomar un plátano. La señora Rosa le dijo que sí y se dispuso a tomar uno del altar de muertos en la entrada de la casa (tomando en cuenta que una semana antes fue la celebración de día de muertos). En el momento en el que tomó el plátano del altar, el pequeño de 8 años le indicó que “no se agarra la comida de los muertos”, recomendándole que tomara un plátano de la cocina. Durante la sesión de recuperación en la noche, llegó a la conclusión de que el narrativa de Ana hacía alusión a un pedimento sobre la sanación de un bebé que tuvo antes del bebé que actualmente tiene y que murió a causa de una enfermedad. Hiló el hecho del repentino silencio de Ana durante su narración junto con el argumento del pequeño de 8 años sobre la comida de los muertos, concluyendo que la ofrenda en casa de doña Rosa era destinada para ese bebé difunto. Cuando le pregunté cuál era su interpretación del narrativa, junto con su experiencia en esta situación, mencionó que en primer lugar había sentido un nivel de vergüenza por haber intentado tomar un plátano del altar de muertos sin saberlo, y al momento de ligar el altar con el bebé difunto de Ana, dijo que sintió una gran tristeza, incluso estuvo a punto de llorar por toda la situación en general y se contuvo porque estaba ante la presencia de la familia. Un argumento que me sorprendió es que ella misma argumenta que no sintió ganas de llorar cuando su mamá murió hace un par de años y que muy pocas veces había sentido ganas de llorar al pensar en su madre muerta e incluso en el proceso de dejar Ciudad del Carmen para venir a radicar a Puebla con su tía.

Partiendo de un análisis situacional, es posible pensar en este caso específico a través de su ubicación en un contexto de contacto *vis-á-vis* en el que la acción de tomar una fruta se dimensiona en distintos niveles con respecto a la experiencia colectiva, como sería el caso específico del altar de muertos en casa de la Señora Rosa. En el momento del contacto cultural, la disposición de los objetos (específicamente la fruta en el altar) adquiere un sentido de otredad puesto que en la construcción discursiva (las conclusiones a las que llegó la estudiante) le ofreció un cúmulo de sentido sobre la

significación del altar, así como de “la comida de los muertos” en una relación dialógica con *el otro*. Es por esto, que en el nivel de la producción narrativa, la dimensión de la otredad se explica por las sensaciones de esta alumna en cuanto a la narrativa de Ana y su experiencia con respecto al altar del bebé difunto.

El narrativa de la cueva, como se ha visto, se relaciona con un sistema de narrativas de orden mágico-religioso que en la perspectiva de los estudiantes, conforman un conocimiento social relacionado con la naturaleza y la religión que hablan de la ruralidad. A partir del tercer día de la semana rural, durante las sesiones de recuperación, en las noches, los estudiantes hacían mención a los diferentes narrativas que habían escuchado a lo largo del día. El ámbito de lo sobrenatural se convirtió en un tema de interés común y de alguna manera, se propusieron ahondar en este aspecto cada equipo por su lado. De esta manera se sacaron diversos casos específicos de leyendas o asuntos mágicos que se mencionan en la comunidad y resultan relevantes para los alumnos.

Siguiendo el planteamiento de Le Goff, lo maravilloso puede ubicarse a partir de referentes específicos que se relacionan con la experiencia social de lo maravilloso en la vida cotidiana. Uno de los referentes empíricos de lo maravilloso son los lugares naturales (como árboles, cuevas, montañas o ríos) o lugares con acción humana (tumbas, palacios, ofrendas, entre otros). Objetos protectores, amuletos, insignias, altares, se relacionan con personajes de lo maravilloso (hadas, enanos, gigantes, para el caso expuesto por Le Goff) o animales tanto naturales como imaginarios.

Lo maravilloso también se manifiesta a través de fuentes o repositorios (Le Goff, 1991) que condensan el conocimiento colectivo en torno a este ámbito: textos, memorias, narrativas, leyendas, libros o mitos fundacionales, entre otros. El conocimiento en torno a lo maravilloso aborda una serie de técnicas, procesos, prácticas, apariciones, conjuros, bestiarios, así como una serie de dimensiones teórico-metodológicas con funciones específicas. Dichas funciones pueden ser de compensación, oposición, repudio, optimismo, confirmación, separación, realización u otros objetivos específicos. A continuación se exponen algunos referentes concretos de manifestación de lo maravilloso o sobrenatural en San Diego Buenavista.

El caso del *charro*, Don Goyo o La Llorona hace mención a personajes que se aparecen en distintas circunstancias a diferentes personas, pueden ser o no habitantes de la comunidad. El charro representa a un trabajador de la hacienda que conformaba el territorio que ahora es San Diego y que fue fiel a sus patrones hasta la muerte, defendiendo la hacienda de los revolucionarios. Así, se dice que el charro se les aparece sobre todo a personas ajenas a la comunidad que buscan hacer un daño a los habitantes, como se ha mencionado anteriormente en esta investigación. Los casos de La Llorona y Don Goyo resultan importantes para los alumnos porque hablan de la relación de los habitantes de la comunidad con la naturaleza, específicamente con los volcanes. Se dice en la comunidad que en las noches en las partes bajas de las laderas que descienden de la montaña, así como en las faldas del mismo se puede escuchar el llamado de este personajes y principalmente esto le sucede a personas que viajan solas durante la noche y que han hecho algo malo o tienen algo que les pese en la conciencia; se dice también que se le aparece a hombres adultos solitarios y quienes la ven se enamoran de ella lo que causa su locura. Don Goyo es otro personaje que se aparece y que sintetiza de alguna manera la esencia o el espíritu del volcán Popocatepetl, por lo que es de carácter benevolente y benefactor, se dice que a las personas a las que se les aparece les ofrece el cumplimiento de algún deseo a cambio de participar de alguna manera en la organización de las fiestas de San Diego.

Respecto a la relación con la naturaleza, la idea de las montañas y ciertas entidades mágicas que se relacionan con ellas, dejan entre los estudiantes un sentido de otredad en cuanto a la presencia de este ámbito mágico-religioso o sobrenatural en la producción discursiva de los habitantes de la comunidad. Por ejemplo, sobre los diferentes afluentes de agua que bajan de la montaña, se dicen en San Diego dos cosas: por un lado, que el agua de San Diego tiene un poder mágico que encanta o enamora a las personas que la beben, por lo que se cree que las personas que visitan la comunidad y beben el agua de ahí, siempre regresan a San Diego porque quedan “encantados” del agua. Por otro lado, se dice que si se detectan fluentes de agua que se han tapado o secado por algún motivo, es posible regar pétalos de flores al tiempo que se dicen algunas oraciones y en espacio de unos días, los fluentes vuelven a irrigar agua. Con estas dos referencias sobre el agua, los estudiantes hacían mención a cómo

en la comunidad existe un conocimiento colectivo en torno a estas narraciones y también, que existe un sistema de creencias sobre ámbitos sobrenaturales que se entrecruzan con aspectos de la religión católica que se practica en la comunidad, lo cual, desde la perspectiva de los estudiantes, hace mención a las características de la vida en el ámbito rural.

Un aspecto a considerar por parte de los alumnos en cuanto a las creencias en lo sobrenatural por parte de los habitantes de la comunidad, es que representan el esquema cognitivo social del ámbito rural, aunque no compartan este sistema de creencias, lo ubican como referente de lo ajeno y lo vislumbran desde un enfoque de alteridad o mismidad según su propia ubicación con respecto a las personas que sí creen en ese ámbito sobrenatural. Una alumna comenta en torno a una narración que le dijeron sobre la aparición de la Llorona en las faldas del Iztaccíhuatl: "...sentí muy raro porque yo no creo en esas cosas, ni en fantasmas ni brujería, cosas sobrenaturales. Pero la manera en la que ellos se metían tanto en la religión, cómo todo es tan profundo para ellos... te hace pensar que tal vez esas cosas sí existen" (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013). Con este testimonio se pueden ubicar perspectivas de alteridad y mismidad incluso hablando del sistema común de creencias entre estos agentes específicos de la otredad, es decir, la religión católica. Existe un discurso sobre *lo sobrenatural* en cuanto al sincretismo de la religión institucional con elementos como "fantasmas" y "brujería", lo cual es un indicador del ámbito rural, de acuerdo a la interpretación de los alumnos.

Para ellos, el ámbito de la narrativa mágica de acuerdo a las narrativas de los habitantes, no se despega del sistema de creencias religiosas, por lo que interpretan ciertas prácticas y discursos como parte de un campo cognitivo y de creencias que mezcla sentidos como lo serían elementos propios de una narrativa sobre "fantasmas" en relación directa con la ofrenda de día de muertos. Como ejemplo de esto, se hacía mucha referencia a cómo los habitantes de la comunidad son fervientes creyentes de la fe católica y hacen mención a apariciones, fantasmas y "brujería", sin que esto genere una contradicción en el sistema de creencias, por lo que la percepción de los alumnos, desde la alteridad, es que estas dos dimensiones conforman un solo cuerpo

de creencias propio del ámbito rural, en donde sí es “posible” que se den estos casos en la práctica del catolicismo.

Pues yo no creo en lo sobrenatural, no creo que existe, pero para ellos es de mucha importancia y por eso los hechos van transcurriendo, aunque piensan que fue el tío o el santo o el que hizo que las cosas pasaran. [...] Pues llegué a pensar que tal vez sí existen [los fantasmas], pero... ah no, ya se me pasó, nada más fue porque estaba ahí con ellos y te meten sus ideas, hacen que suene muy real porque te cuentan lo que les pasó y todo es muy real... (Alumna Prepa Ibero Puebla, Entrevista, 2013).

Para los estudiantes, el sistema de creencias concebido como *lo sobrenatural* en las prácticas y sentidos mágico-religiosos propios de la ruralidad, coexiste con un catolicismo fervoroso cuyas festividades se relacionan con el calendario agrícola y que no permite la manifestación de creencias *sectarias*, con una serie de entidades y prácticas de orden mágico o sobrenatural que funcionan directamente en relación con el contacto de los habitantes con la naturaleza. Cuatro alumnas que se quedaron con los catequistas de la comunidad mencionaban que todos los días la señora guiaba la oración a la hora de la comida y que constantemente hacía mención a ámbitos de la religión católica como la Biblia, algunos versículos e incluso que en la hora de la comida, algunos días pusieron música cristiana como la que se pone diariamente en el altavoz de la iglesia -sobre este punto se hablará más adelante. A estas estudiantes les resultó interesante la serie de argumentos que la señora les dio un día en contra del culto a la Santa Muerte y de porqué deben siempre permanecer en “la verdadera fe”, así como una serie de consejos para constantemente estar en contacto con la religión católica. Estas alumnas consideraban que era “...chistoso que la señora hablara de la Llorona porque decía que no podía creer que haya gente que crea en la Santa Muerte, pero que también ella cree en la Llorona” (Alumno Prepa Ibero Puebla, 2013). De esta manera, para los estudiantes de la preparatoria, *lo sobrenatural* se relaciona con el entrecruce de los sistemas de creencias institucionalizadas en la religión católica, junto con aspectos relativos al contacto con la naturaleza o de dimensión *mágica*. Este entrecruce y en otro sentido, el *fervor* en la práctica religiosa, supone para los estudiantes un referente de otredad desde un enfoque de mismidad y alteridad.

Ahora bien, el *fervor* es un elemento a considerar para hablar de la práctica del sistema de creencias de acuerdo a los testimonios de los estudiantes. La *religiosidad rural* se caracteriza por ser practicada de manera performativa y su presencia constante en los ámbitos de la vida cotidiana, recubre a la comunidad y a todos sus habitantes, brindándoles un corpus cognitivo común en el que conviven elementos narrativos y rituales que hablan del contacto con la naturaleza, junto con las prácticas religiosas eclesiásticas. Durante la semana de la experiencia rural la comunidad se encontraba en la organización para la fiesta patronal que sería una semana después, específicamente el miércoles 13 de noviembre de 2012, por lo que a los alumnos les tocó vivir parte del proceso de organización de acuerdo al involucramiento de los miembros de la familia en este evento.

Les resultaba sorprendente la manera en la que cada persona desarrollaba sus actividades cotidianas y también dedicaba parte (o gran parte) del tiempo a las responsabilidades que tenía con la fiesta del pueblo, como el caso particular de la señora Hermelinda, quien fue la fiscal y también la representante de San Diego ante la parroquia de Domingo Arenas para la realización de la experiencia rural. Durante esa semana, dispusimos de las llaves e instalaciones de su casa mientras ella se dedicaba a adornar la iglesia, actividad en la que nos involucramos también. En otros casos, las familias se organizaban de distintas maneras, por ejemplo, el señor Eduardo, el entonces mayordomo de la comunidad, quien asignó los lugares en los que se distribuirían los puestos de comida y juegos mecánicos durante la feria del pueblo.

En relación con las narrativas de los estudiantes de la preparatoria sobre el ámbito de lo maravilloso o sobrenatural en San Diego, es relevante considerar que la construcción de la otredad también se redimensiona a partir de personajes, objetos, lugares, procedimientos e incluso con textos, fuentes o mitos fundacionales sobre lo maravilloso en relación con la otredad. El ejercicio de conocer o experimentar directamente la dimensión de lo sobrenatural en el contacto con los habitantes de la comunidad, le permitió a los estudiantes conocer de primera mano la forma en la que esta dimensión se entreteje en las relaciones y prácticas sociales de la vida cotidiana, al tiempo que les brindó herramientas para identificar aspectos de la experiencia de la otredad en relación con sus propias concepciones sobre la dimensión de la *marabilia*.

En la paráfrasis que Le Goff realiza de Todorov, se plantea que aparte de la diferenciación entre *lo maravilloso y lo extraño*, existe una diferenciación entre *lo popular y lo docto*.

Lo docto es lo extraño, lo ajeno, el sistema (o los sistemas) de conocimiento y de creencias de “los otros”, lo que se conoce como un universo incoherente de creencias propias de lo que no identifica a la mismidad. Lo popular refiere al conocimiento colectivo propio, a lo maravilloso propiamente dicho puesto que alude al ámbito de la espiritualidad que se manifiesta y explica el cosmos, por lo que el acercamiento de los estudiantes hacia el mundo de lo maravilloso de San Diego, se dio en función de un acercamiento desde lo popular hacia lo docto; lo doctrinario, la creencia ajena, que no explica el cosmos, pero sirve de referente para pensar en el propio.

Narrativa como condensación de la experiencia de extrañeza

Luego de un balance historiográfico en torno a las diferentes perspectivas que ha adoptado el estudio narrativo dentro de las ciencias sociales, el boliviano Raúl Alejandro Aráoz (2012) plantea que la investigación narrativa ha de entenderse a partir de su ámbito contextual de acuerdo a las diversas producciones discursivas locales que han permitido también el auge de enfoques, metodologías y planteamientos teóricos en torno a la producción discursiva y el abordaje de las narrativas en un sentido sistematizado. “Los métodos narrativos son diversos y tienen diferentes clasificaciones, pero tienen aspectos en común: estudian historias o descripciones de una serie de eventos, de esta manera la historia [el narrativa] se convierte en la unidad de análisis y la forma en que los seres humanos comunican su experiencia” (Aráoz, 2012, pág. 2). En este sentido, la investigación narrativa se ha caracterizado por dimensionar las narraciones como condensaciones de la experiencia humana, considerándolos desde su sentido pragmático, en su función de constructores de la realidad de las personas que los enuncian.

Así, la perspectiva pragmática del abordaje de las narrativas conlleva pensar que el ámbito de estudio de las investigaciones narrativas como el estudio de la experiencia humana que se desarrolla a través de las producciones narrativas, que están condicionadas por una serie de factores que hablan precisamente de su función constructivista. De tal manera que es necesario diferenciar entre las narrativas como historias reales que las personas cuentan en relación con asuntos específicos en coyunturas particulares; una narrativa “está penetrado por valores, ya que es una estructura evaluativa que conlleva una posición moral” (Sparkes & Devís, 2013), las narrativas son tramas razonables que presentan un orden; son una entidad continua a lo largo del tiempo. Por otro lado, las narrativas “se refieren a las estructuras que subyacen a las historias” (Sparkes & Devís, 2013, pág. 5). Así, es posible hablar de “narraciones” como construcciones sociales que proveen de una visión del mundo en un sentido ordenado, coherente y racional. Las narraciones condensan el conocimiento individual dentro de un orden cognitivo colectivo que condensa la experiencia de los sujetos en el mundo; así, las narraciones son constructoras de la realidad social en cuanto implican la experiencia, el conocimiento y un enfoque moral

ante los objetos y sucesos del mundo, por lo que acceder al carácter pragmático de las narraciones, es considerar un sentido de construcción de la realidad por parte de los sujetos que las producen, en este caso en particular, narraciones sobre la otredad por parte de los estudiantes de la preparatoria.

En este capítulo se expusieron narrativas de las y los alumnos en relación con diversos ámbitos de la otredad identificados como elementos constantes en su producción discursiva sobre la ruralidad. A través de estos ámbitos es como se busca sistematizar el sentido de construcción de la otredad en relación con su vivencia directa en la comunidad. Los sujetos, lugares y objetos de la otredad son elementos referenciales para ubicar las narraciones de los estudiantes en tanto a la ruralidad en un sentido amplio, generalizado, que aborda a lo rural en cualquier tipo de enclave geográfico. Desde la perspectiva de la alteridad, estos tres elementos, ayudan a las y los alumnos a generar criterios amplios de localización de la otredad en esas tres disgregaciones; por otro lado, las significaciones expuestas sobre la migración, el trabajo o lo sobrenatural refieren a la experiencia directa de los alumnos en la comunidad, así como de los aspectos que les parecieron más relevantes, aquellos que sintetizaban su propia experiencia de extrañeza cultural en relación con las narrativas que les preceden sobre la ruralidad, como referente empírico de la otredad.

La migración, el trabajo y lo sobrenatural surgen como elementos directos de la ruralidad ubicados en la experiencia de contacto entre estudiantes y habitantes de la comunidad. El extrañamiento cultural que implica el contacto les conduce a una serie de narrativas que en primera instancia hablan de la comunidad y sus habitantes como referentes empíricos de la ruralidad en su sentido de otredad; desde una perspectiva de la mismidad, estas narrativas giran en torno a fenómenos específicos que subyacen a un orden más general de otredad, es decir, la ruralidad, y que se sitúan en el tiempo y espacio concretos del contacto, aludiendo a la experiencia propia en la comunidad. Bajo este orden de ideas, es posible plantear que las narrativas de los estudiantes en torno a *la ruralidad* como ámbito generalizado tienden a ubicar elementos empíricos de su experiencia, resaltando aspectos que concretizaron sus narrativas sobre lo rural en narrativas sobre elementos particulares de la comunidad; este movimiento o proceso en las narraciones, adquiere un sentido de alteridad que recurre a referentes

empíricos particulares que adquieren una dimensión de mismidad en el proceso de construcción discursiva.

Desde el enfoque del análisis discursivo en tanto su carácter pragmático, es necesario considerar las narrativas como prácticas sociales que se construyen en el marco de redes de relaciones y prácticas sociales que se dimensionan en diversos niveles de significación social. “En síntesis, nosotros planteamos que los sujetos de las prácticas discursivas son de carácter colectivo/individual, sociocultural/psicológico que establecen relaciones y representan lugares sociales y lugares individuales, y que producen narrativas desde determinadas formaciones ideológicas que gobiernan siempre las formaciones discursivas, en las cuales se originan las matrices de sentido discursivo” (Haidar, 2004, pág. 139). Así, y de acuerdo a los planteamientos metodológicos de Julieta Haidar en cuanto a las matrices de análisis del discurso, se presenta un cuadro de criterios de clasificación referentes a los sujetos, objetos y lugares de la otredad, así como los ámbitos de significaciones sobre la otredad por parte de los estudiantes de la Prepa Ibero Puebla. La matriz de análisis que plantea la autora consta de dos ejes: el de los tipos de narrativa (eje vertical) y el de los criterios de clasificación (eje horizontal). En los tipos de narrativa se desarrollan diferentes enfoques o ámbitos desde los cuales se genera una narrativa; en su trabajo sobre los discursos de los obreros huelguistas en Puebla (2004), identifica seis tipos de narrativa en torno al movimiento obrero: político, histórico, científico, literario, periodístico y crítico. En el eje horizontal, en los criterios de clasificación, identifica siete distintas categorías para ubicar la producción de una serie de narrativas en torno a los movimientos sociales: objeto discursivo, funciones discursivas, aparatos ideológicos, sujetos de discurso, oralidad y escritura, y discurso formal versus discurso informal.

A partir de esta disposición de ejes, se presenta una matriz de análisis que establece en el eje horizontal los campos semánticos o criterios de clasificación de significaciones relacionados con elementos de los campos semánticos en ámbitos particulares, es decir el eje horizontal, ubicando las nociones más constantes en las narrativas de los estudiantes, vislumbrando la relación que mantiene un campo semántico con cada uno de los elementos particulares que le integra.

		Campo Semántico		
		Migración	Trabajo	Ámbito Sobrenatural
Elementos del campo semántico	Sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Migrante • Campesino • Pobre • Trabajador 	<ul style="list-style-type: none"> • Campesino • Indígena • Comerciante • Empleado • Agricultor • Recolector • Ama de casa • Cocinero • Mayordomo • Fiscal • Topiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Charro • Fantasmas • Aparecidos • Milagros
	Lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudad • Estados Unidos • New York • Los Ángeles • Denver • Brunswick • Plantíos • Departamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Terreno • Campo • Milpa • Cerro • Comunidad • Casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Cerro • Milpa • Campo • Cueva • Iglesia • Volcanes
	Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Dólares • Recuerdos • Fotografías • Regalos • Inglés • Envíos • Trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas • Tractor • Maíz • Tierra • Animales • Tortillas • Pishcar • Recolectar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrendas • Altares • Adornos • Velas • Teponastles

Tabla 2: Significaciones sobre la otredad

Como se mencionó, en esta matriz se pueden identificar nociones que resultan relevantes y sintetizan la perspectiva discursiva de los estudiantes en cuanto a ámbitos o campos semánticos derivados de *la ruralidad* como un modo de vida o un campo social que define o sirve como referente empírico para el despliegue de la experiencia rural. En un segundo nivel de abstracción de esta matriz, es posible vislumbrar que la aparente clasificación de los elementos particulares de los campos semánticos, están divididos de acuerdo a su posicionamiento en los criterios de categorización, de acuerdo a la temática derivada de las narrativas de los estudiantes, sin embargo, en el marco vivencial que representa la experiencia rural como experiencia controlado de extrañeza, los estudiantes refieren también a la

caracterización de la ruralidad a través de elementos particulares que se repiten o que combinan lugares, objetos y sujetos, como lo podría ser un mismo habitante de la comunidad que haya sido migrante y actualmente sea agricultor y comerciante, o que en temporal incorpore su fuerza de trabajo en la producción de velas o en la compra-venta de terrenos, de tal manera que, al menos en el ámbito laboral, la división del rol de ese mismo habitante, refiere a una dimensión de construcción de la otredad, ya que este mismo sujeto “corporiza” al migrante, al agricultor o al mayordomo como referentes clasificatorios de modos de ser en *lo rural*.

Las prácticas discursivas como hechos sociales permiten ubicar los sujetos del habla, así como las condiciones de utilización del discurso dentro de una trama de relaciones y prácticas entre estos sujetos. Una práctica discursiva está en permanente relación con otras producciones discursivas en distintos niveles. Así, los criterios de clasificación de sujetos, objetos, lugares, así como las significaciones en torno a la otredad, hablan de la noción de la ruralidad en su sentido amplio (desde una perspectiva de construcción discursiva de la alteridad), así como de aspectos que emergieron de la experiencia propia de contacto directo con los agentes de la otredad (en un sentido discursivo de mismidad).

CONCLUSIONES

El planteamiento principal a partir del cual se desarrolló esta investigación gira en torno a la construcción de la otredad cultural a través de la producción discursiva de los grupos sociales desde los enfoques de la mismidad y alteridad como perspectivas desde las cuales la otredad es observada e interpretada desde una visión de *lo propio*, del *soi-même* (Ricoeur, 2006), desde la propia experiencia que define un *nosotros* que utiliza al otro como un referente para confirmar la propia existencia dando cuenta de aquello que *el nosotros* específicamente no es. Por otra parte, el sentido de la alteridad abarca a la otredad en el plano de la distancia o alejamiento cultural en el cual, la otredad es referente de una experiencia ajena, de lo opuesto o contradictorio a la experiencia propia y que no sólo establece los linderos de la dimensión de la vivencia del *nosotros*, sino que incorpora a la otredad en su sentido de experiencia empírica; desde la perspectiva de la alteridad, la existencia del otro concretiza el sentido de *los otros*. De acuerdo a lo anterior, se planteó a manera de hipótesis que la producción discursiva primordialmente escrita de la comunidad ideológica institucionalizada genera un sentido de construcción de la otredad desde la perspectiva de la mismidad puesto que ubica al otro a fin de generar una serie de narrativas que fungen como estrategias eutoenunciativas en donde se confirma un sentido del *Magis* como carisma que recubre el sentido teológico y pedagógico de las instituciones educativas de filosofía ignaciana. Mientras que la producción discursiva oral de los estudiantes manifiesta un enfoque de alteridad en cuanto viven de propia mano la experiencia controlada de extrañeza y a partir del contacto directo con los agentes de la otredad, generan un sentido de distanciamiento en cuanto reubican su propia existencia de vida con respecto a la alteridad que re-descubren y reinterpretan tras haber convivido unos días con esos agentes de la otredad.

En primera instancia, es pertinente señalar que en cuanto al establecimiento de los objetivos del proyecto, se logró analizar el proceso de construcción de la otredad desde la producción discursiva en el marco de las actividades de una comunidad ideológica institucionalizada, a través de la descripción de la Experiencia Rural como una experiencia controlada de extrañeza cultural, sistematizando las narrativas orales

y escritas en torno a *la ruralidad* como referente empírico de la otredad desde la perspectiva del análisis del discurso.

A partir de los registros y el análisis posterior, puedo decir que el sentido de producción discursiva de la otredad cultural adquiere un enfoque de mismidad y alteridad en un proceso dialéctico donde estas perspectivas no están alejadas, sino que se relacionan y se complementan en el sentido de perfilar al otro con base en la experiencia propia. Las narrativas orales y escritas si bien, como lo indica Ricoeur, refieren a esquemas locutivos e ilocutivos que se fijan y operan en niveles distintos, aluden a un sentido de producción de la realidad en donde la otredad existe ontológicamente de acuerdo a esquemas que se establecen de acuerdo al sentido de experiencia propia, por lo que se puede desmentir el argumento hipotético sobre los enfoques de mismidad y alteridad de acuerdo a las narrativas orales y escritas, respectivamente.

Los órdenes de narrativa oral y escrita reflejan al mismo tiempo enfoques de mismidad y alteridad desde los cuales integran un sentido de construcción de la propia realidad ubicando al otro como un referente empírico o imaginado que puede ser conocido directamente a través de una situación de contacto directo, o a través de una serie de postulados teológicos, políticos, institucionales, filosóficos o incluso, pedagógicos, en donde los referentes de la otredad parecieran ser más abstracciones que caracterizaciones a partir de un contacto directo. Sin embargo, en estos dos niveles de identificación de la otredad en una trama de realidad de *lo propio*, hay un ejercicio de confirmación de la propia existencia con base en la construcción de la otredad, es decir, la otredad como producción discursiva es también una estrategia autoenunciativa donde los enfoques de mismidad y alteridad refieren a un matiz de contacto o distancia con los agentes de la otredad cultural, sin embargo, ambas perspectivas están imbuidas en la producción discursiva del otro.

De esto se desprende que la existencia de la otredad es real. Esto quiere decir que en función de la ubicación del otro en el entramado de realidad de un grupo social, es como su existencia adquiere sentidos de mismidad y alteridad de acuerdo a los matices de experiencia que se tenga con ese agente de la otredad; sin embargo, la enunciación es propia del resultado de la experiencia, y en otro matiz: el otro existe

como referente permanente de la propia existencia, configurando sus límites y particularidades, las cuales se manifiestan en la producción discursiva dando cuenta de un referente de construcción de la realidad.

Ahora bien, al decir que la otredad cultural se transmuta en *el otro, el extraño*, es posible concluir que ese otro incorpora los criterios liminales de la existencia del *nosotros*, por lo que el contacto directo entre agentes de la otredad, conlleva a un proceso de trastocamiento de las matrices corporales culturales y simbólicas que definen lo propio: el habla, el hábitat, la alimentación, el trabajo, la diversión, entre otros ámbitos. Por esto, el otro siempre va a ser *el otro* en medida en que su existencia delimite la propia experiencia en el mundo, aun cuando se haya pasado por un proceso de extrañeza y reconocimiento de ese otro en un espacio-tiempo concreto como se establece para la Experiencia Rural. Por lo tanto, si el otro incorpora la liminalidad de la propia experiencia, es posible afirmar que la noción de *el otro* norma las relaciones sociales asimétricas de los grupos humanos hacia el exterior del *nosotros*, dimensionando en un plano vertical y asimétrico el orden de existencia de las cosas en el mundo, en donde el otro es un referente -distante o cercano- para enunciar *nuestra realidad*.

La Experiencia Rural como una práctica donde se suscita un encuentro entre agentes de la otredad cultural, es una experiencia controlada de extrañeza que bajo ciertos horizontes educativos y filosóficos, busca el reconocimiento de la otredad desde un plano que en primera instancia emerge de la mismidad, puesto que busca que los estudiantes conozcan la realidad del ámbito rural (como referente empírico de la otredad) a fin de dar cuenta de su propio *modus vivendi* y reflexionar en torno a su propia capacidad o nicho de intervención en ese referente empírico particular que materializa a la otredad. Sin embargo, en este despliegue institucional aparecen sentidos desde el enfoque de la alteridad en cuanto al marco vivencial que ofrece en el que se da un contacto, trastocamiento y posterior reconocimiento de la otredad, reubicándolo a partir de su concreción en tiempo y espacio, en un plano más cercano al que se tenía con respecto a nociones como “migrante” o “campesino”, sin embargo, como marco vivencial, alude a constatar una noción de diferencia fundamentada en

tiempos, espacios, relaciones, prácticas y significaciones diversas en torno al mundo, su orden y las cosas que lo componen.

Si bien, la experiencia controlada de extrañeza difiere de la experiencia no controlada en cuanto a su nivel de institucionalización y despliegue a partir de una serie de objetivos y criterios fundamentados en postulados pedagógicos y filosóficos, cada una de estas situaciones de extrañeza cultural refleja una noción del *otro* en cuanto el establecimiento de referentes narrativos que dan cuenta de un posicionamiento asimétrico en cuanto a la experiencia social del otro. Ya sea a partir de un proceso de reconocimiento derivado del contacto directo o a través de la caracterización discursiva anclada en una serie de estrategias y actividades institucionalizadas, la noción de la otredad es un determinante para la construcción del sentido de realidad que los grupos sociales generan para desarrollar un sentido del *nosotros* articulado ante la experiencia y reconocimiento del otro en el mundo.

Como refiere Esteban Krotz, la pregunta sobre la diversidad humana es la pregunta antropológica por excelencia. Es la interrogante que alude a la composición de la especie humana como una unidad en la diversidad y viceversa, a la diversidad como característica de la experiencia humana. Esto, de acuerdo a la propuesta de Todorov, implica un problema constante puesto que dicha pregunta sobre lo humano incide en los ámbitos de la epistemología, la pragmática y la moral en cuanto a que pone en tela de juicio el carácter normativo único que podría regir al comportamiento humano en su amplitud, sin embargo, la pregunta sobre la diversidad humana es también la pregunta sobre los linderos del sentido de construcción de la realidad que cada grupo social establece como elemento referencial para explicar su propia existencia, por lo tanto, el *mito del otro*, como lo refiere Bartra, es un mito (una producción discursiva, un complejo discursivo) que está en constante retroalimentación y caracterización de acuerdo a emplazamientos históricos y socialmente ubicados en donde no sólo se despliegan narrativas en torno a esa otredad, sino que se planean y ejecutan actividades o prácticas específicas de acuerdo a esa otredad perfilada, como es la Experiencia Rural de la Prepa Ibero Puebla.

Visto como problema, mito permanente o pregunta que incide en la caracterización de lo humano, la emergencia de la otredad en la producción discursiva

es un fenómeno que podría ser abordado como hecho social en tanto que incide en la percepción de la experiencia de *lo propio* en el mundo, contrastado con los linderos que establecen *los otros* de acuerdo al posicionamiento que se les ha dado en la trama de sentido de realidad que cada grupo genera. De esta manera, la existencia del otro es ontológica en tanto que permita ubicar las nociones matriciales que determinan la realidad propia. Por esto es que la permanencia del mito o problema del otro refiere al modo en que a través de diferentes emplazamientos contextuales, emerge la otredad como una construcción discursiva que puede ser desde las perspectivas de la mismidad o alteridad, pero que reflejan un proceso de ubicación de la otredad en la trama propia de significado sobre la realidad, por lo que el sentido de producción de la otredad, es un sentido de construcción del sentido de la realidad que permite hablar de un *nosotros*.

En esta investigación se abordó la construcción de la otredad dentro del marco de las actividades y fundamentos de una comunidad ideológica institucionalizada, exponiendo el caso de la Experiencia Rural, sin embargo, es posible plantear diversos horizontes de análisis de la otredad para advertir ciertos elementos que refieren al sentido de producción de una idea de realidad *propia*, a través de la caracterización del otro y emergencia del otro en la producción discursiva que se manifiesta en acciones específicas dentro de emplazamientos históricos particulares.

BIBLIOGRAFÍA

157

- Agenda Institucional 2020. (2010). *Universidad Iberoamericana Puebla* (pág. 3).
Puebla : Universidad Iberoamericana Puebla.
- Aguirre Baztán, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación social*. México: Alfaomega.
- Aguirre Baztán, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: AlfaOmega.
- Alcudia, D., Méndez, J., Velázquez, M., & Graniel, M. (2012). *Sistema de riego eficiente y de bajo costo*. Puebla: Prepa Ibero Puebla.
- Alumna Prepa Ibero Puebla. (Mayo de 2013). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Alumna Prepa Ibero Puebla. (Mayo de 2013). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Alumno Prepa Ibero Puebla. (Mayo de 2013). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Anaya, G., Rodríguez, L., Sevilla, M., Hernández, G., & García, F. (2013). Pistas pedagógicas para el Área Reflexión Universitaria. *Pedagogía Ignaciana* (pág. 8). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Aráoz, R. (Noviembre de 2012). *Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa*. Obtenido de Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento:
http://www.iicc.ucb.edu.bo/articulos/2012/Alejandro_Araoz_origenes_historia_y_desarrollo.pdf
- Arzubialde, S. (1991). *Ejercicios Espirituales de S. Ignacio. Historia y Análisis*. Bilbao: Mensajero y Sal Terrae.
- Bartra, R. (1997). *El salvaje artificial*. México: Ediciones Era.
- Bartra, R. (2007). *Territorios del terror y la otredad*. Barcelona: Pre-Textos.
- Bartra, R. (2011). *El mito del salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Berger, P. L., & Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

- Braudillard, J. (17 de Septiembre de 2013). *El sistema de los objetos*. Obtenido de <http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Autores%20Extranjeros/B/Baudrillard,%20Jean/Baudrillard,%20Jean%20-%20El%20sistema%20de%20los%20objetos.pdf>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buganza, J. (2006). *Otredad o alteridad en el descubrimiento de América*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520736014#>
- Cabarrús, C. S. (2003). *El Magis ignaciano. Impulso a que la humanidad viva -apuntes a vuelapluma-*. Guatemala: Instituto Centroamericano de Espiritualidad, Universidad Rafael Landívar.
- Castilla, B. (1997). *Persona y vida humana desde la noción de Persona de Xavier Zubiri*. Obtenido de Biblioteca Catalógica Digital: http://www.mercaba.org/FICHAS/bioetica/persona_y_vida_humana.htm
- CECJA. (1999). *Cuatrocientos años de la Ratio Studiorum (1599-1999). "El modo nuestro de proceder en la educación"*. Obtenido de La Ratio Studiorum en América Latina. Su vigencia en la actualidad: <http://www.uccor.edu.ar/reduc/ratio.pdf>
- Colombani, M. C. (2007). Mismidad y Otredad: Una lectura desde la dimensión genérica. Problematizando la historia de las mujeres a partir de la idea de no reconocimiento. En C. E. Berbeglia, *Propuestas para una Antropología argentina* (págs. 23 - 39). Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Biblios.
- Congregación General 32. Decreto 4: *Nuestra misión hoy*. (1995). Obtenido de Jesuitas.cl: http://www.jesuitas.cl/files/documentos/1_espiritualidad_ignaciana/cg32d4.pdf
- Congregación General XXXII. (1974). *Compañía de Jesús*.
- Constituciones. (2014). *Constituciones de la Compañía de Jesús*. Obtenido de DocumentaCatholicaOmnia.eu: http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1491-1556_Ignatius_Loyola_Constituciones_de_la_Compania_de_Jesus_ES.pdf

- Coord. Área Formación Humana Ignaciana. (Octubre de 2013). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Coord. Experiencia Rural PIP. (15 de Octubre de 2013). Paraliturgia de envío. (A. G. Sotelo, Entrevistador)
- Corazones.org*. (2009). Obtenido de San Ignacio de Loyola (1491-1556):
http://www.corazones.org/santos/ignacio_loyola.htm
- Covarrubias, A. (2014). *El cuarto nivel de intencionalidad en Bernard Lonergan*. Recuperado el Marzo de 2014, de [isee.edu.mx](http://www.isee.edu.mx):
http://www.isee.edu.mx/isee2010/PDF/El_cuarto_nivel_de_la_intencionalidad_en_Bernard_Lonergan%5B1%5D.pdf
- Decreto 17: La Compañía y la vida universitaria. Congregación General 34-1995*. (1995). Obtenido de SJweb:
http://www.sjweb.info/documents/education/CG34_D17_SPA.pdf
- Decreto 2: Servidores de la Misión. Congregación General 34-1995*. (1995). Obtenido de SJmex: <http://www.sjmex.org/documentos/decreto2.pdf>
- Desarrollo contemporáneo de la propuesta educativa de las universidades confiadas a la Compañía de Jesús, 1986-2002*. (2002). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Centro de Actualización Profesional.
- Díaz Barroso, V. (29 de Noviembre de 2012). *Experiencia Rural*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de Experiencia Rural: <http://experiencierural.blogspot.mx/>
- Diego. (Marzo de 2013). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Directora Prepa Ibero. (15 de Octubre de 2013). Paraliturgia de envío. (A. G. Sotelo, Entrevistador)
- EC. (09 de Marzo de 2014). *Enciclopedia Católica Online*. Obtenido de Compañía de Jesús:
http://ec.aciprensa.com/wiki/Compa%C3%B1a_de_Jes%C3%BA#UxzTYYWjWT8
- Entrevistado. (Marzo de 2013). Entrevista vía comunicación personal por redes sociales. (A. G. Sotelo, Entrevistador)

- Fernández, G. (2008). *Mismidad y Otredad. Identidad y diferencia en el mundo contemporáneo*. Obtenido de cefys.org.ar:
<http://cefys.org.ar/mesas/2008/fernandezparmo.pdf>
- Fernández, G. (2009). *La otredad latinoamericana*. Obtenido de Universidad Central de Venezuela: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/zona-torrada/num42/art1.pdf>
- Gajardo, G. B. (2005). La comunidad como interpelación ideológica. Mirada crítica las lógicas de seguridad ciudadana y al estancamiento de la lucha de clases. *VI Encuentro de Estudiantes en torno a la Psicología Comunicativa* (págs. 1 - 28). Santiago: USACH.
- Garita, C. (06 de Noviembre de 2012). Entrevista. (A. G. Sotelo, Entrevistador)
- Giménez, G., & Gendreau, M. (Enero - Junio de 2002). *La migración internacional desde una perspectiva sociocultural: estudio de comunidades tradicionales del centro de México*. Recuperado el Junio de 2013, de Migraciones Internacionales: <http://www2.colef.mx/migracionesinternacionales/revistas/MI02/n02-147-178.pdf>
- Haidar, J. (2004). *El campo del análisis del discurso. Aportes para el estudio político*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Haidar, J. (2004). *El campo del análisis del discurso. Aportes para el estudio político*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Haraway, D. J. (2010). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Obtenido de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/43519536/Haraway-Donna-Ciencia-Cyborg>
- Ibero, P. (2013). *www.iberopuebla.mx*. Obtenido de Universidad Iberoamericana Puebla: <http://www.iberopuebla.mx/prepalbero/>
- Kolvenbach, H.-P. S. (15 de Enero de 2007). *Cura Personalis*. Obtenido de SJ web: <http://www.sjweb.info/documents/phk/20070115-curapers-s-esp.swf>
- Krotz, E. (1991). *Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico*. Obtenido de Revista Alteridades - UAM: http://uam-antropologia.info/web/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,22/limit,4/limitstart,4/

- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 5-11.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia: un estudio sobre el Origen, Desarrollo y la Reorientación de la Antropología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1991). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa.
- López de Lara, P. S. (2001). *Los jesuitas en México. Breve historia de cuatro siglos de la Provincia Mexicana 1572-1972*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa, A. C.
- López, G., Franco, A., Rodríguez, P., Walker, B., & Taboada, A. (2013). *Proyecto Experiencia Rural en la comunidad de San Diego Buenavista, Huejotzingo, Puebla*. Puebla: Prepa Ibero Puebla.
- Margenat, J. M. (2011). *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos. La educación de los jesuitas*. Bogotá: PPC - FLACSI.
- Márquez, M. (Noviembre de 2012). *experiencia rural*. Obtenido de <http://serviciorural.blogspot.mx/>
- Mercieca, E. S. (2005). *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*. México: UIA.
- México, E. d. (2013). *e-local*. Recuperado el Junio de 2013, de Domingo Arenas: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM21puebla/municipios/21060a.html>
- Muñiz, E. G. (2011). *Buscando el código tribal*. . México: La Cifra.
- Parés, I. (2010). La institución educativa: un tipo de organización. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*(16), 39-51.
- Pedrosa, J. M. (2001). La teoría literaria y antropológica de la otredad y la visión de lo judío en la literatura oral panhispánica. *Revista de Folklore*, 21a(246), 211-217.
- Prepa Ibero Puebla. (2012). *Circular informativa: Experiencia Rural*. Puebla: Prepa Ibero Puebla.
- Prepa Ibero Puebla. (2012). Envío: Experiencia Rural. *Envío: Experiencia Rural*. Puebla: Prepa Ibero Puebla.

- Prepa Ibero Puebla. (Septiembre de 2012). Reglamento de Experiencia Rural. *Reglamento de Experiencia Rural*.
- Prepa Ibero Puebla. (2012). Últimas Indicaciones. *Últimas Indicaciones*. Puebla: Prepa Ibero Puebla.
- Prepa Ibero Puebla. (2013). Evaluación de Experiencia Rural. *Evaluación de Experiencia Rural*.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la Interpretación*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí como otro*. España: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración. Tomo 1*. México: Siglo XXI.
- Rieznik, P. (Julio de 2001). *Trabajo, una definición antropológica*. Recuperado el Junio de 2013, de Razón y Revolución:
<http://razonyrevolucion.org/textos/revryr/prodetrab/ryr7Rieznik.pdf>
- Sabido, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del Extraño. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Sequitur.
- SNIM. (2013). *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal*. Recuperado el Junio de 2013, de SNIM: <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Sparkes, A., & Devís, J. (Octubre de 2013). *La investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la Educación Física y el Deporte*. Obtenido de Universidad de Antioquia:
http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Taboada, A., & Berrios, D. (06 de Noviembre de 2013). Entrevista trabajando. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Testimonio. (07 de Noviembre de 2012). Entrevista. (A. García Sotelo, Entrevistador)
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Distrito Federal, México: UAM-Xochimilco.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2005). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.

Todorov, T. (2005). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

Vásquez Posada, C. S. (1999). *La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección*. Obtenido de La Ratio Studiorum en América Latina. Su vigencia en la actualidad:
<http://www.uccor.edu.ar/reduc/ratio.pdf>

Vásquez, C. S. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Bogotá: ACODESI-FLACSI.

Vattimo, G. (1990). *Hermenéutica y Antropología*. España: Gedisa.

Zeveso, E. (2009). Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación. *Fundamentos en Humanidades, Año X(1)*, 9-23.

ANEXO FOTOGRÁFICO



Ilustración 2. Junta informativa para padres de familia. Octubre 2012



Ilustración 5. Dibujo representando comunidad rural. Actividad de sensibilización. Noviembre 2012

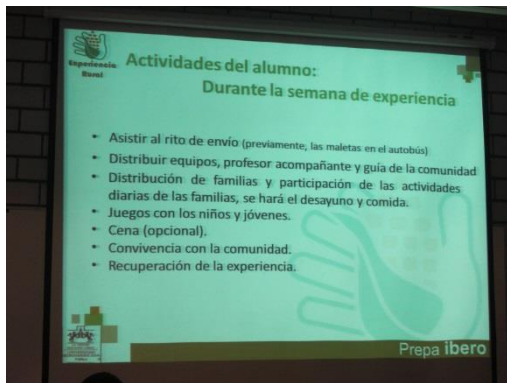


Ilustración 3. Diapositiva expuesta en reunión de padres de familia con indicaciones para las actividades de la Experiencia Rural



Ilustración 6. Dibujo que representa a comunidad rural. Noviembre 2012



Ilustración 4. Reunión de sensibilización para la generación de 5º semestre. Noviembre 2012

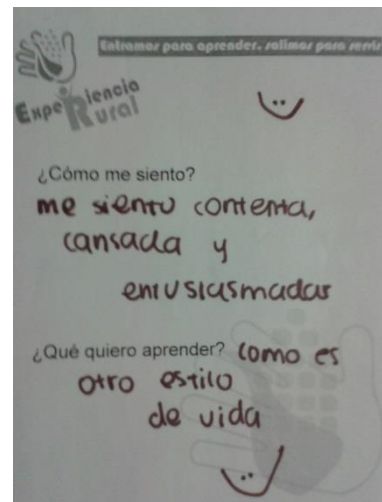


Ilustración 7. Formato de preguntas reflexivas antes de la Experiencia Rural



Ilustración 8. Reunión de planeación de la Experiencia rural. Noviembre 2012



Ilustración 11. Arribo caminando a San Diego Buenavista ya que el autobús no pudo continuar por el camino. Noviembre 2012



Ilustración 9. Rito de envío con ofrendas de maíz. Noviembre 2012



Ilustración 12. Recepción por la fiscal de San Diego Buenavista. Noviembre 2012



Ilustración 10. Paraliturgia de envío al inicio de la Experiencia Rural. Noviembre 2013



Ilustración 13. Convivencia nocturna entre estudiantes en la primera noche. Noviembre 2012



Ilustración 14. Sesión de recuperación nocturna. Noviembre 2012



Ilustración 17. Distribución y acomodo de los estudiantes para dormir. Noviembre 2012

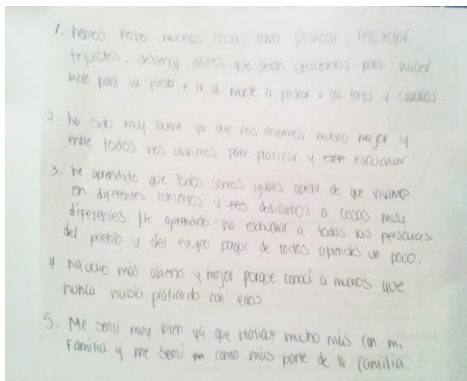


Ilustración 15. Bitácora diaria 1. Noviembre 2012



Ilustración 18. Iniciando jornada laboral en la recolección de tejocotes. Noviembre 2012

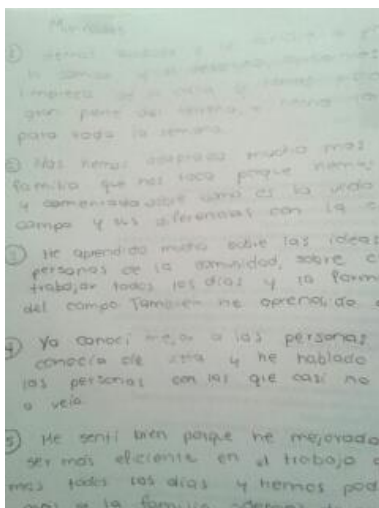


Ilustración 16. Bitácora diaria 1. Noviembre 2012



Ilustración 19. Estudiante acumula tejocotes que ha desprendido del árbol. Noviembre 2012



Ilustración 20. Alumna prepara tortillas.
Noviembre 2012



Ilustración 23. Alumnas desgranando maíz.
Noviembre 2012



Ilustración 21. Convivencia con niños y niñas
de la comunidad. Noviembre 2012



Ilustración 24. Estudiantes con familia que les
fue asignada. Noviembre 2012



Ilustración 22. Visita de directivos de la
institución al espacio que se nos asignó para
dormir. Noviembre 2012



Ilustración 25. Cena en casa de la señora Sara.
Noviembre 2012



Ilustración 26. Preparación de despensas para entregarlas el viernes antes de partir. Noviembre 2012



Ilustración 29. Inicia el viaje hacia la Experiencia Rural. Noviembre 2013



Ilustración 27. Misa de despedida. Noviembre 2012



Ilustración 30. Recibimiento por fiscales y el sacristán de Domingo Arenas. Noviembre 2013



Ilustración 28. Estudiante compartiendo su testimonio durante la misa de despedida. Noviembre 2012



Ilustración 31. Convivencia con niños, el primer día de la Experiencia. Noviembre 2013



Ilustración 32. Arribo a San Diego 2. Noviembre 2013



Ilustración 35. Limpia de terreno. Noviembre 2013



Ilustración 33. Inicia jornada laboral en campos de zorzamora. Noviembre 2013



Ilustración 36. Alumnos durmiendo en la mañana del cuarto día. Noviembre 2013



Ilustración 34. Alumnas regresan con maíz cortado de la milpa. Noviembre 2013



Ilustración 37. Recolectando calabazas. Noviembre 2013



Ilustración 38. Convivencia y cena con tamales y atole que nos preparó Manuel y su familia. Noviembre 2013



Ilustración 41. Equipo de San Diego Buenavista. Noviembre 2013



Ilustración 39. Alumnas enseñándose a echar tortillas. Noviembre 2013



Ilustración 42. De San Diego Buenavista a Domingo Arenas para la misa de despedida. Noviembre 2013



Ilustración 40. Rendidos el día de regreso. Noviembre 2013



Ilustración 43. Alumno compartiendo su testimonio en misa de despedida. Noviembre 2013



Ilustración 44. Llanto y emociones durante la misa de despedida. Noviembre 2013



Ilustración 47. Despedida antes de subir al autobús. Noviembre 2013



Ilustración 45. Despedidas y emotividad. Noviembre 2013



Ilustración 48. Juegos mecánicos durante el día de San Diego Buenavista, la fiesta de los de afuera. Noviembre 2013



Ilustración 46. Últimos instantes juntos. Noviembre 2013



Ilustración 49. Decoración de la iglesia. Noviembre 2013



Ilustración 50. Puestos y atracciones en la fiesta. Noviembre 2013



Ilustración 51. Fotografía de generación antes de subir a los autobuses de regreso a Puebla. Noviembre 2012

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Representación gráfica del Paradigma Pedagógico Ignaciano.....	88
Ilustración 1. Junta informativa para padres de familia. Octubre 2012	164
Ilustración 2. Diapositiva expuesta en reunión de padres de familia con indicaciones para las actividades de la Experiencia Rural.....	164
Ilustración 3. Reunión de sensibilización para la generación de 5º semestre. Noviembre 2012	164
Ilustración 4. Dibujo representando comunidad rural. Actividad de sensibilización. Noviembre 2012	164
Ilustración 5. Dibujo que representa a comunidad rural. Noviembre 2012.....	164
Ilustración 6. Formato de preguntas reflexivas antes de la Experiencia Rural	164
Ilustración 7. Reunión de planeación de la Experiencia rural. Noviembre 2012	165
Ilustración 8. Rito de envío con ofrendas de maíz. Noviembre 2012.....	165
Ilustración 9. Paraliturgia de envío al inicio de la Experiencia Rural. Noviembre 2013	165
Ilustración 10. Arribo caminando a San Diego Buenavista ya que el autobús no pudo continuar por el camino. Noviembre 2012.....	165
Ilustración 11. Recepción por la fiscal de San Diego Buenavista. Noviembre 2012....	165
Ilustración 12. Convivencia nocturna entre estudiantes en la primer noche. Noviembre 2012	165
Ilustración 13. Sesión de recuperación nocturna. Noviembre 2012	166
Ilustración 14. Bitácora diaria 1. Noviembre 2012	166
Ilustración 15. Bitácora diaria 1. Noviembre 2012	166
Ilustración 16. Distribución y acomodo de los estudiantes para dormir. Noviembre 2012	166
Ilustración 17. Iniciando jornada laboral en la recolección de tejocotes. Noviembre 2012	166
Ilustración 18. Estudiante acumula tejocotes que ha desprendido del árbol. Noviembre 2012	166
Ilustración 19. Alumna prepara tortillas. Noviembre 2012	167
Ilustración 20. Convivencia con niños y niñas de la comunidad. Noviembre 2012.....	167

Ilustración 21. Visita de directivos de la institución al espacio que se nos asignó para dormir. Noviembre 2012	167
Ilustración 22. Alumnas desgranando maíz. Noviembre 2012	167
Ilustración 23. Estudiantes con familia que les fue asignada. Noviembre 2012	167
Ilustración 24. Cena en casa de la señora Sara. Noviembre 2012.....	167
Ilustración 25. Preparación de despensas para entregarlas el viernes antes de partir. Noviembre 2012	168
Ilustración 26. Misa de despedida. Noviembre 2012.....	168
Ilustración 27. Estudiante compartiendo su testimonio durante la misa de despedida. Noviembre 2012	168
Ilustración 28. Inicia el viaje hacia la Experiencia Rural. Noviembre 2013.....	168
Ilustración 29. Recibimiento por fiscales y el sacristán de Domingo Arenas. Noviembre 2013	168
Ilustración 30. Convivencia con niños, el primer día de la Experiencia. Noviembre 2013	168
Ilustración 31. Arribo a San Diego 2. Noviembre 2013.....	169
Ilustración 32. Inicia jornada laboral en campos de zarzamora. Noviembre 2013	169
Ilustración 33. Alumnas regresan con maíz cortado de la milpa. Noviembre 2013	169
Ilustración 34. Limpia de terreno. Noviembre 2013.....	169
Ilustración 35. Alumnos durmiendo en la mañana del cuarto día. Noviembre 2013	169
Ilustración 36. Recolectando calabazas. Noviembre 2013	169
Ilustración 37. Convivencia y cena con tamales y atole que nos preparó Manuel y su familia. Noviembre 2013	170
Ilustración 38. Alumnas enseñándose a echar tortillas. Noviembre 2013	170
Ilustración 39. Rendidos el día de regreso. Noviembre 2013	170
Ilustración 40. Equipo de San Diego Buenavista. Noviembre 2013	170
Ilustración 41. De San Diego Buenavista a Domingo Arenas para la misa de despedida. Noviembre 2013	170
Ilustración 42. Alumno compartiendo su testimonio en misa de despedida. Noviembre 2013	170
Ilustración 43. Llanto y emociones durante la misa de despedida. Noviembre 2013	171

Ilustración 44. Despedidas y emotividad. Noviembre 2013	171
Ilustración 45. Últimos instantes juntos. Noviembre 2013.....	171
Ilustración 46. Despedida antes de subir al autobús. Noviembre 2013	171
Ilustración 47. Juegos mecánicos durante el día de San Diego Buenavista, la fiesta de los de afuera. Noviembre 2013.....	171
Ilustración 48. Decoración de la iglesia. Noviembre 2013	171
Ilustración 49. Puestos y atracciones en la fiesta. Noviembre 2013.....	172
Ilustración 50. Fotografía de generación antes de subir a los autobuses de regreso a Puebla. Noviembre 2012.....	172