

La retrovisión afectivo–cognitiva intercultural en la base de todo aprendizaje

Xavier Vargas Beal

Currículo: doctor en Filosofía de la Educación por el ITESO. Profesor–investigador en esta institución educativa. Sus líneas de investigación son epistemología de los procesos educativo–universitarios y desarrollo de competencias y aprendizaje situado.

Resumen

En este trabajo damos cuenta de dos cuestiones: la primera, la forma como se estructuró y operó, para 69 alumnos universitarios de distintas disciplinas en viaje de estudios por la India durante veinticinco días, la competencia que hemos denominado "retrovisión afectivo–cognitiva intercultural"; y la segunda, el fenómeno afectivo–cognitivo intercultural que produce la estructura en la que opera toda construcción de conocimiento.

Abstract

The present work focuses on two issues: the first is about the intercultural affective–cognitive flashback competition. We explain how it was operated and structured for 69 university students in a 24–day travel study to India. The second presents what we named an intercultural affective–cognitive phenomenon which is produced by the structure of knowledge construction.

PREVIO

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, desde 1997, cada año un grupo –siempre distinto– de alrededor de noventa alumnos universitarios de distintas disciplinas, acompañados por cuatro o cinco maestros, han viajado al extranjero para desarrollar durante casi un mes un proyecto educativo personal con el tema "entorno urbano y cultura". Este proyecto contiene, al menos, dos dimensiones: la primera responde a un interés propio por un tema determinado, que garantiza –durante el viaje– que su atención esté orientada por la curiosidad y el deseo de saber de alguna realidad en concreto; y la segunda, de mucha más importancia para la universidad, es la académica.

Esta última dimensión constituye una articulación clara y consistente con el programa de la carrera que el alumno se encuentra cursando, y amerita, por tanto, el rigor metodológico propio de una investigación de carácter exploratorio. Con ello se garantiza que el viaje, aun sin dejar de tener su parte turística (aspecto inevitable), sí constituya en verdad un proceso académico de aprendizaje y desarrollo de competencias en el ámbito de lo propiamente universitario, enmarcado en la profesión que el alumno cursa. El proyecto es declarado por el alumno antes del viaje mediante un protocolo que contiene dos partes: 1) planteamiento del proyecto (incluye una pregunta de investigación y un objeto de estudio); y 2) diseño metodológico (se elige una metodología, uno o más métodos y algunas técnicas).

Estas experiencias académicas, por su significación en la formación de los estudiantes, fueron demandándole al colegio de profesores a cargo, cada vez con más fuerza, la necesidad de comprender en profundidad los procesos afectivo–cognitivos comprometidos en estas situaciones de aprendizaje. Con tal motivo, a partir de junio de 2007 y hasta noviembre de 2009, desarrollamos una investigación teórico–empírica con el propósito de develar la estructura epistemológico–educativa de tales procesos.

Nos interesaba responder la pregunta: "¿cómo construyen conocimiento los alumnos durante estos viajes de estudio?". Tomamos para ello una postura epistemológica interpretativa y elegimos, como marcos metodológicos, la hermenéutica y la fenomenología. Durante poco más de un mes, hicimos el levantamiento de campo, antes, durante y después del viaje a la India y llegamos, a través del análisis y la síntesis, a unas primeras categorías empíricas descriptivas, que luego pusimos en diálogo fundamental con cuatro autores del constructivismo (Piaget, Vygotsky, Perrenoud y Maturana) y dos filósofos (Morín y Zubiri).

En este artículo damos cuenta, en primer lugar, de cómo se estructuró y operó durante el viaje la competencia que hemos llamado retrovisión afectivo–cognitiva intercultural y, en segundo, y de manera más significativa, de lo que devela el fenómeno afectivo–cognitivo siempre intercultural que produce la estructura en la que opera toda construcción de conocimiento. La investigación produjo otros hallazgos, pero ahora sólo abordamos uno de ellos.

ESTRUCTURA DE LA RETROVISIÓN AFECTIVO–COGNITIVA INTERCULTURAL

Esta competencia vertebral, mediante la cual los alumnos logran trasladar a la experiencia cotidiana una nueva manera de mirar la propia cultura (retrovisión) para penetrarla con una postura crítica, como consecuencia de haber vivido durante un tiempo en una cultura distinta, desarrollando un proyecto académico–personal de investigación, no podría ser entendida a fondo ni de modo completo si no profundizáramos, en un primer momento, en el fenómeno de su estructuración en el seno de la cultura visitada como una nueva capacidad para actuar de forma adaptada en ella y no sólo como una mera adquisición de aprendizajes discursivos sobre ella.

Postular que los alumnos desarrollen, durante estas experiencias en el extranjero, la capacidad para comprender otras culturas y actuar en ellas de manera intercultural, es decir nada si no se deconstruyen primero los constitutivos de la relación hombre-cultura y las operaciones cognoscitivas movilizadas durante esta relación adaptativa cuando se tiene como propósito central la construcción de un nuevo conocimiento. Daremos cuenta, a partir del levantamiento de campo y los hallazgos generados durante el análisis, de cómo observamos que tal competencia fue desarrollada por los alumnos desde su propia estructuración, además de las implicaciones que tal competencia tuvo respecto de la propia cultura.

Comenzaremos por reconocer dos cuestiones que, aunque nos parecen teóricamente obvias, juntas constituyen una primera base para ir construyendo nuestra reflexión. En primer lugar, recordemos que los seres humanos somos seres constitutivamente sociales, es decir, que "vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros" (Maturana, 1997, p. 3), y en segundo, que somos seres determinados estructuralmente, esto es, «que todo ocurre en nosotros en la forma de cambios estructurales determinados en nuestra estructura, ya sea como resultado de nuestra propia dinámica estructural interna, o como cambios estructurales gatillados en nuestras interacciones en el medio" (Maturana, 1997, p. 5). Ello significa que para existir, como seres vivos dentro de un medio, debemos mantener una relación mutuamente estructurante: el ser humano estructura el medio, pero el medio estructura al ser humano. Maturana expresa esto así:

Los seres vivos existen siempre inmersos en un medio en el que interactúan. Más aún, como el vivir de un ser vivo transcurre en continuos cambios estructurales como resultado de su propia dinámica interna, o gatillados en sus interacciones en el medio, un ser vivo conserva su organización en un medio sólo si su estructura y la estructura del medio son congruentes y esta congruencia se conserva (Maturana, 1997, p. 7).

El mismo autor llama a esta condición "conservación de la adaptación". Para él, "el organismo y el medio cambian juntos de manera congruente o el organismo se desintegra" (Maturana, 1997, p. 45). Maturana habla de la adaptación como algo que debe ser conservado en esta relación mutuamente constitutiva entre el ser vivo y el medio, noción ésta que también Piaget utiliza para nombrar el proceso mediante el cual el ser humano mantiene su equilibrio con el entorno como condición de estabilidad: "La organización no es dissociable de la adaptación, puesto que un sistema organizado está abierto al medio y su funcionamiento, por tanto, supone intercambios con el exterior, cuya estabilidad define su carácter adaptado" (Piaget, 2000, p. 157). Flavell, interpretando el pensamiento de Piaget, explica esta relación todavía con más detalle:

El sujeto es concebido como una entidad siempre organizada que acomoda sus esquemas (las unidades básicas de esta organización) a la realidad externa a medida que asimila la realidad a los esquemas. Este estado básico (el hecho de la organización) y este proceso básico (el hecho de la asimilación y la acomodación) son realmente los únicos elementos apriorísticos que Piaget considera necesario suponer. Todas las demás adquisiciones cognoscitivas, incluso las formas de

conocimiento que muchos podrían considerar como los mismos axiomas de la cognición, son los productos de la operación de estas invariantes a través del tiempo (Flavell, 1998, p. 283).

Ahora bien, si concebimos al ser humano como una especie biosociocultural, y aceptamos como ciertos los postulados de Maturana y Piaget, además de la interpretación de Flavell, respecto de la necesaria congruencia entre medio y sujeto a fin de mantener el equilibrio y la estabilidad, entonces estaríamos también de acuerdo con Geertz, de que el hombre y la cultura –esta última en cuanto medio social– constituyen de igual modo una relación de mutua codeterminación. Para él, "la cultura más que agregarse, por así decirlo, a un animal terminado o virtualmente terminado (el hombre), fue un elemento constitutivo y un elemento central en la producción de ese animal" (Geertz, 1995, p. 54). Congruente con nuestro análisis, Geertz entiende la emergencia humana en la evolución, desde su primer momento, como una consecuencia de la interacción entre la biología y la cultura.

Entre las estructuras culturales, el cuerpo y el cerebro, se creó un sistema de realimentación positiva en el cual cada parte modelaba el progreso de la otra; un sistema en el cual la interacción entre el creciente uso de herramientas, la cambiante anatomía de la mano y el crecimiento paralelo del pulgar y de la corteza cerebral es sólo uno de los ejemplos más gráficos. Al someterse al gobierno de programas simbólicamente mediados para producir artefactos, organizar la vida social o expresar emociones el hombre determinó sin darse cuenta de ello los estadios culminantes de su propio destino biológico. De manera literal, aunque absolutamente inadvertida, el hombre se creó a sí mismo (Geertz, 1995, p. 54).

Geertz puntualiza todavía más en palabras que evitan cualquier confusión: "Lisa y llanamente esa evolución sugiere que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura" (1995, p. 55). Parece que la propia interrelación de los seres humanos entre sí como seres sociales, en el seno de las culturas, constituye en esencia la condición que determina la conformación misma de esas culturas y, al mismo tiempo, la del ser humano como tal: "De manera que esos símbolos [refiriéndose a la cultura] son no meras expresiones o instrumentos o elementos correlativos de nuestra existencia biológica, psicológica y social, sino que son requisitos previos de ella. Sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres" (Geertz, 1995, p. 55). No sería, pues, una afirmación antropológicamente ingenua si afirmamos que, desde su mismo origen, el ser humano y la cultura son estructuras constitutivamente codeterminadas.

Este marco de conceptos biológicos, sociales, culturales y antropológicos nos permite interpretar y comprender lo que fuimos observando primero y analizando después, desde nuestro viaje a la India y hasta el fin del trabajo de síntesis, a propósito de cómo los alumnos fueron desarrollando lo que creemos es la competencia de mayor relevancia de este amplio proceso de aprendizaje.

Al mantenerse los alumnos inmersos en la cultura de la India durante casi un mes, sin posibilidad de apelar a formas de relación con esa cultura distintas a las que ésta exigía como condición coestructurante, tenemos que aceptar que la enorme cantidad de momentos desestabilizantes del equilibrio afectivo–cognitivo como producto de las diferencias culturales entre México y la India,

produjeron en ellos, de manera inevitable, constantes procesos de adaptación profundos en los que la asimilación y acomodación movilizaron continuamente operaciones afectivo–cognitivas cuya consecuencia redundó en modos de reorganización de los propios esquemas de acción y entendimiento de la realidad, atravesado todo ello, además, por las intenciones contenidas en el proyecto de investigación elaborado por ellos antes del viaje.

Estas afirmaciones sólo sirven para explicar la mitad del proceso mediante el cual los alumnos desarrollaron la competencia antes esbozada, pues sólo permiten comprender cómo reorganizaron sus viejos esquemas de entendimiento y acción para adaptarse a la nueva cultura, pero no dicen nada sobre lo fundamental de la competencia, que tiene que ver con el hecho significativo de poder mirar –desde esta reorganización de esquemas ocurrida en la India– la propia cultura a partir de una perspectiva que la ilumina de otra manera, y le permite a la conciencia ahora intuir y, por tanto, captar –fenomenológicamente hablando– distinto los mismos objetos que antes del viaje se percibían de una sola forma: la propia. Luis Marrufo, maestro del colegio que constituye la academia a cargo de estas experiencias, expresa muy bien esta circunstancia:

Al llegar a una nueva realidad el viajero observa con *ojos viejos* las cosas nuevas que esa realidad ofrece, me parece que al regresar a la realidad cotidiana, después del salto entre la vivencia y la experiencia el viajero es capaz de observar con *ojos nuevos* las cosas viejas, su realidad cotidiana, la de todos los días. El viajero amplía su horizonte de realidad y descubre nuevas opciones en el concierto de posibilidades que la realidad le ofrece y que antes no notaba (Marrufo, 2007, p. 1).

Dos precisiones, sin embargo, debemos hacer a esta cita a partir de nuestros hallazgos. En primer lugar, esa nueva mirada no sucede al regreso del viaje, sino que, ya desde el momento de tener que adaptarse a las circunstancias de la cultura visitada, el alumno comienza a *retrover cognitivamente* la cultura propia de forma nueva; y segundo, el alumno *amplía su horizonte de realidad* sin ampliar la realidad en ningún sentido, pues no es ésta desde sí la que le ofrece nuevas posibilidades de ser observada, sino que tal ofrecimiento se lo proporciona él mismo desde la reorganización –hecha durante el viaje– de sus propios esquemas de entendimiento y acción.

De este modo, la primera mitad del proceso de construcción de esta nueva competencia para mirar la propia cultura de forma distinta, sobre todo en los aspectos investigados a partir del propio proyecto personal, se explica por la enorme cantidad de momentos en que la cultura del país visitado rompe los equilibrios afectivo–cognitivos del alumno y lo obliga –debido a la congruencia estructural sujeto–medio ya explicada– a originar cambios en la organización de sus viejos esquemas que, una vez reorganizados, permiten la estabilización y, por tanto, la adaptación. ¿Cómo sucede que esta dinámica afectivo–cognitiva produce la segunda mitad de la competencia que es la que genera la posibilidad de iluminar la cultura propia de una nueva manera?

Responderemos esta pregunta con una hipótesis, que deberá ser investigada con más detalle ulteriormente, pues aún después del análisis de nuestras observaciones y de buscar en la literatura constructivista explicaciones teóricas –que no encontramos en este campo–, no

podemos dar cuenta del fenómeno sino elaborando, por nuestra propia cuenta, un esbozo de teoría que nos aproxime a su entendimiento.

Grimson, al tratar de explicar teóricamente lo que sucede a niveles cognitivos cuando personas de dos culturas distintas se relacionan y crean lo que él llama "una situación de contraste específica", nos ofrece, desde un campo del conocimiento distinto al constructivismo, un esquema interpretativo de esta realidad en el que pueden distinguirse dos conceptos útiles para nuestra reflexión. En primer lugar, los elementos del área común de las culturas relacionadas que Grimson no nombra, pero que denominamos –para ir estableciendo los conceptos fundamentales de nuestro análisis posterior– "elementos de significancia común". Los nombramos así porque aún dudamos de que estos elementos o esquemas de entendimiento y acción ahí ubicados –para reconocer la realidad de forma común a las dos culturas– sean en realidad significados compartidos por ambas culturas, aunque, por otro lado, sí observamos que son éstos los que permiten la interpretación de una cultura desde la otra. El otro concepto al que Grimson se refiere tiene que ver con los elementos o esquemas de entendimiento y acción que se sitúan en las áreas de significancia no compartidas por ambas culturas; él se refiere a éstos como "rasgos diacríticos":

¿Qué ocurre cuando dos personas o grupos que producen códigos distintos se encuentran e interactúan? En esta escena intercultural, generalmente algunos significantes de cada persona o de cada grupo resaltan como especialmente diferentes del otro. Es lo que comúnmente se llama "rasgos diacríticos" y que, dependen de situaciones específicas: entre un porteño y un neoyorquino puede resaltar –entre otras cosas– la diferencia idiomática, que se presentará de otro modo (a través del "acento") entre un neoyorquino afroamericano y un neoyorquino WASP. Es decir, ningún grupo tiene "rasgos" que lo caracterizan, sino *en una situación de contraste específica* (Grimson, 2001, pp. 55–57).

Este esquema de Grimson ayuda a explicar que son los elementos de significancia común los que permiten penetrar, en una buena medida, la realidad cultural extraña y los que facilitan la asimilación –en palabras de Piaget– de los rasgos diacríticos de la cultura visitada. Tales rasgos, al ser asimilados en los propios esquemas, obligan en simultaneidad un acomodamiento –también en palabras de Piaget– de los mismos rasgos diacríticos de la cultura de origen y se produce en el alumno, afectiva y cognitivamente, una nueva condición que sintetiza, dentro de su propia organización de esquemas, los rasgos diacríticos de ambas culturas; este nuevo elemento integrado, que llamamos elemento sintético, permite resolver el desequilibrio producido por la cultura visitada. Hasta aquí el proceso de adaptación explicado ahora como un proceso dialógico de rasgos diacríticos ajenos y propios que se sintetizan, afectiva y cognitivamente, como una nueva condición estructural del sujeto.

Ahora bien, los rasgos diacríticos propios, junto con los elementos de significancia común, considerados por ahora como el reflejo de los esquemas de entendimiento y acción propios, permitían al alumno, antes del viaje y dentro de la propia cultura, estar perfectamente adaptado y, debido a esta perfecta adaptación y por tanto perfecto equilibrio, limitar de forma por completo natural el ámbito de posibilidades de acción dentro de la propia cultura a un ámbito específico. En

otras palabras, para cruzar una calle en México, por ejemplo, los esquemas de entendimiento y acción del alumno reconocen primero la realidad y ofrecen un ámbito de posibilidades muy específico para cruzar esa calle; tan específico como sean los métodos propios para cruzar calles en la cultura en la que esto ocurre; no obstante, al convertirse los esquemas que contienen los rasgos diacríticos y los elementos de significancia común propios en los nuevos elementos sintéticos que han incorporado a los rasgos diacríticos propios –gracias a los elementos de significancia común– los rasgos diacríticos ajenos, el ámbito de posibilidades original no sólo crece de modo aritmético y se desdobra en dos maneras distintas de cruzar calles, al añadir, al modo de cruzar en México, el de cruzar en la India, sino que, por alguna razón que habría que estudiarse con más detenimiento y que podría tener que ver con los procesos creativos humanos, estos nuevos elementos sintéticos, es decir, estos esquemas de entendimiento y acción reorganizados de forma sintética, hacen crecer, en la organización de esquemas del alumno, el ámbito de posibilidades para cruzar calles en México –lo cual ya es una retrovisión cognitiva agregada a la simple y directa adaptación sucedida in situ en India para cruzar calles allá–, así como también la mirada penetra más allá que el mero acto adaptativo específico in situ en India, y pone bajo sospecha el fenómeno urbano mismo que origina en México, la India u otros lugares el tener que cruzar calles sea de un modo u otro. A esto hemos llamado "retrovisión afectivo–cognitiva".

La retrovisión afectivo–cognitiva puede ser explicada como una de las consecuencias del proceso de síntesis que significa la asimilación –en palabras de Piaget– de los rasgos diacríticos ajenos a los propios a través del área afectivo–cognitiva que lo permite mediante los elementos de significancia común, y produce con ello nuevos elementos sintéticos, es decir, los viejos esquemas adaptativos ahora enriquecidos por la asimilación conseguida durante el proceso. En otras palabras, los nuevos elementos sintéticos constituyen la reconstrucción desarrollada de manera afectivo–cognitiva de los viejos esquemas adaptativos para que éstos, habiendo asimilado los rasgos diacríticos ajenos, se conviertan en los nuevos esquemas de entendimiento y acción sobre ambas realidades: la propia y la ajena.

Para una mayor explicación, es necesario abordar, en términos puramente empíricos, las diferencias en la estructura de estas dos realidades usadas como ejemplo. A propósito de cruzar calles en México y la India, puede ser trasladado –por comprenderse mejor el proceso de desarrollo de los elementos sintéticos– a cualquier otro tipo de realidades. Las formas podrán ser distintas, pero la esencia del proceso afectivo–cognitivo sería la misma.

Para cruzar una calle en México, todo transeúnte cuenta en sus esquemas de entendimiento de la realidad y acción sobre ella con elementos referenciales propios de la cultura mexicana: en general, por las calles transitan autos, camionetas y camiones de muy diversos tamaños, pero lo hacen más o menos dentro de un rango de velocidad homogéneo, pues los vehículos se mueven uno detrás de otro y las motocicletas sortean con dificultad estas filas de automotores pegadas a las aceras o entre los carriles; sus conductores saben que tienen un breve, aunque suficiente, espacio para avanzar "entre" los vehículos, pero que su situación y derecho de facto es un tanto marginal.

De las bicicletas ni hablar; su situación vial es mucho peor, pues no hay respeto por un espacio para ellas y sus conductores avanzan por donde pueden muchas veces con grandes riesgos. Los peatones, por su parte, tienen que esperar a que los auxilie un semáforo o un agente de tránsito para poder cruzar una calle transitada, ya que son los automotores los que, en lo general, tienen prioridad. El uso del claxon es más bien excepcional, pues sólo se usa cuando se ha detenido la fila de autos o alguien, peatón o conductor, ha sido imprudente y se ha atravesado a algún flujo de forma no permitida en la propia cultura vial; por lo tanto, el uso del claxon, más que un aviso, es una protesta. Se cuenta también con esas líneas blancas y amarillas pintadas en el pavimento para delimitar los carriles y aunque, algunas veces, las líneas no fueron pintadas o se han borrado con el tiempo, los conductores y los peatones las imaginan con claridad y más o menos todos respetan esos carriles delimitados sólo por la imaginación.

En la India, en cambio, el semáforo es la excepción en la mayoría de los cruceros; no hay ni líneas ni nadie las imagina; los carriles no existen (salvo en avenidas más occidentalizadas), y no existen porque en esa cultura los carriles serían terriblemente inapropiados. Allá circulan una inmensidad de vehículos de muy diversos tamaños, velocidades y formas de tracción y maniobra. Señalaremos los más comunes, pero pueden imaginarse más: por supuesto que hay autos, camionetas y camiones, pero no son ni en mucho los vehículos más numerosos ni los más importantes. Las motocicletas y los *Richards* (motocicletas de tres ruedas con espacio tras el conductor para tres personas; todos ellos taxis) son los amos de las calles; van a toda velocidad y circulan en zigzag evitando chocar con cualquier obstáculo, sea éste vehículo, persona o cosa. Para estos vehículos, los carriles serían su muerte y causarían de inmediato un gran congestionamiento; ellos circulan con rapidez por cualquier rendija que "se abre" en el tráfico y en cualquier dirección que sea necesaria para circular; de hecho, cuentan con un manubrio que les permite quebrar a toda velocidad en ángulo recto, y lo hacen al tiempo que van sonando el claxon con insistencia y continuidad, pues allá el uso del claxon no es para protestar o pedir que los de adelante "se muevan", sino para avisarles que "aquí vamos".

A la par, en un caos asombroso y paradójicamente ordenado, circulan a los lados, adelante, atrás, en línea, en diagonal o de manera transversal, vehículos que pueden ser como los automotores occidentales (autos, camionetas y camiones), pero también aquellos propios de la India, en general de tracción animal o humana; por ejemplo, bicicletas, tricicletas, *Richards* de pedal, carretas jaladas por uno o dos búfalos de oriente, camellos o caballos; asimismo, puede cruzar en cualquier dirección inimaginable un elefante conducido por alguien entre sus orejas, con o sin carga, alguna vaca distraída y somnolienta, o un grupo de monos que bajan por un poste cruzan la calle, suben por otro poste y desaparecen por las azoteas de enfrente. En estas circunstancias de vialidad, rayando casi en lo exasperante, todo occidental tiene la sensación durante las primeras ocasiones que se enfrenta a ese caos vial, que no es posible cruzar la calle sin correr un riesgo de muerte. La parálisis sobreviene como transeúnte y lleva tiempo comprender que cruzar la calle es simple; basta *cruzarla*, porque lo más seguro es que todo ese mar de vehículos y su escándalo de cláxons evitarán atropellar a alguien. Su cultura vial es "circular" y "dejar circular": transeúntes y conductores lo entienden.

Ahora bien, explicaremos el proceso afectivo–cognitivo mediante el cual alumnos y maestros reconstruyeron sus viejos esquemas de entendimiento y acción vial y desarrollaron, durante este proceso, los nuevos elementos sintéticos que permiten no sólo cruzar calles en la India (adaptación), sino mirar críticamente la propia realidad vial y su entorno urbano de movilidad (retrovisión afectivo–cognitiva intercultural).

Al llegar a una acera con la intención de cruzar, en la India, lo primero que sucede es que esa realidad se impone a los propios esquemas de entendimiento y acción y genera una reacción emocional inmediata de sorpresa frente al fenómeno, pero igual de miedo a cruzar. Los esquemas de entendimiento y acción mediante los cuales permanecíamos adaptados a la realidad vial mexicana resultaron insuficientes. Observamos, sin embargo, que los indios cruzan sin dificultad, y claro, mediante el espacio donde ocurren los elementos de significancia común con ellos, los mexicanos comenzamos a tratar de responder reconociendo en los indios su modo de cruzar. La pregunta: "¿cómo lo hacen?", pronto nos va permitiendo mirar, desde los propios elementos de significancia común, algunos de sus rasgos diacríticos que antes nos eran invisibles; es decir, algunas particularidades en los esquemas de entendimiento y acción de los indios para cruzar sus calles como parte de la costumbre de su propia cultura, y así vamos cayendo en cuenta que, al cruzar, son los vehículos los que cambian de dirección y evitan atropellarlos. Ninguno espera a que los vehículos cedan el paso por cortesía o por la presencia de algún semáforo; simplemente caminan entre el tráfico con algo de cuidado, pero no mucho, porque están depositados en la confianza que su cultura les brinda de que serán evitados.

Nos damos cuenta, al reconocer estos rasgos diacríticos, que no será fácil para nosotros hacer lo mismo, porque aun habiéndonos ya sobrepuesto a la primera sorpresa, no podremos sobreponernos con facilidad al miedo, elemento éste que, por ser afectivo, no le es tan sencillo a nuestro aparato afectivo–cognitivo desaparecerlo por haber "entendido" racionalmente cómo funcionan los indios en su cultura (la razón no da para tanto); este elemento puede hacernos cometer un error fatal a medio cruce; por lo tanto, asimilamos una buena parte de los elementos diacríticos ajenos, pero no todos, por ejemplo, su afectividad adaptada a la perfección. Así, comenzamos a explorar "cruzando como lo haría un indio" y ponemos en juego nuestros viejos esquemas de entendimiento y acción, sólo que ahora tratando de asimilar desde y en ellos los rasgos diacríticos que hemos reconocido en los indios desde nuestros elementos de significancia común. Varios cruces serán, sin embargo, necesarios para que se transformen en nuevos elementos sintéticos, y muchos más para que la parte afectiva se adapte y, entonces, podamos cruzar calles en la India casi de la misma manera que lo hacen los indios: los nuevos elementos sintéticos se habrán ido convirtiendo poco a poco en nuevos esquemas de entendimiento y acción vial.

Ahora bien, estos nuevos esquemas de entendimiento y acción no sólo nos permiten cruzar calles en México y en la India, sino que es en este punto donde sucede el fenómeno que reportamos como uno de nuestros principales hallazgos: de una manera que aún no podemos detallar estructuralmente, comenzamos a mirar la cultura propia (en este caso la vial) de tal modo que los rasgos diacríticos ajenos ya asimilados a nuestros viejos esquemas nos develan nuestra cultura, a

la que podemos mirar de una forma nueva. Tenemos una mirada que ahora ve con mucho más crítica la misma realidad que antes nos parecía normal; una mirada nueva que se produce en virtud de esos rasgos diacríticos ajenos que se han incorporado a nosotros.

Surgen muchas preguntas que nunca se nos hubiera ocurrido hacernos: ¿son en realidad útiles los semáforos en todos los casos?, ¿Los carriles son elementos de la cultura que marginan otras formas de circulación?, ¿por qué el uso del claxon es un acto más ligado a la agresión que a la función de circular con rapidez?, ¿qué características limitantes contienen las reglas viales que no vemos?, ¿es el caos vial tan malo?, y ¿por qué en otros países este mismo caos muestra ser mucho más efectivo para la circulación que nuestro orden preestablecido? Estas preguntas pueden, incluso, migrar a niveles más filosóficos: ¿qué relación se establece en las culturas entre el caos y el orden?, y ¿es nuestro orden vial en verdad orden o subordinación de clases? Este último efecto, producto de la reestructuración de nuestros esquemas de entendimiento y acción con base en la asimilación de rasgos diacríticos ajenos, que desarrolla en nosotros una nueva forma de mirar la realidad propia, es lo que hemos llamado retrovisión afectivo–cognitiva intercultural.

El mismo concepto, para nuestra sorpresa, había sido ya encontrado y estudiado por Rocío de Aguinaga en el campo de la interculturalidad, con otros nombres y otras explicaciones que hoy son útiles para enriquecer nuestra propia búsqueda en el marco del constructivismo. Esta autora, que trabajó el tema de la interculturalidad en la sierra wurrárika, ha descubierto que al, "exponerse y abrirse el wurrárika a otra cultura distinta a la propia, fortalece su propia identidad cultural" (De Aguinaga, 2009). El proceso de adaptación intercultural, observado durante el viaje a la India por nosotros y estudiado por De Aguinaga, visto más al interior que sólo con base en las llamadas invariantes del aprendizaje piagetanas, devela un fenómeno que denominamos ahora retrovisión afectivo cognitiva intercultural y que De Aguinaga llama "fortalecimiento de la identidad cultural".

La adaptación en el corazón de otra cultura –juntando ambos conceptos– produce una retrovisión afectivo–cognitiva que fortalece la identidad cultural cuya existencia se manifiesta en dos efectos observados empíricamente con toda claridad. En primer lugar, el alumno amplía lo que Zubiri llama el "ámbito de posibilidades" para abordar la realidad de la propia cultura, y en segundo, más importante todavía, el alumno pone bajo una mirada crítica no sólo los usos y costumbres puntuales de la propia cultura para revalorarlos de manera distinta, sino el contexto donde éstos ocurren y las formas como ellos se explican desde ese contexto. En otras palabras, el alumno cuestiona –a propósito de algún fenómeno particular– la realidad de su cultura y su fundamento, y abre no sólo el ámbito de posibles modos de adaptación, sino la estructura misma de los significados culturales involucrados.

Este último hallazgo, en relación con lo que sucede en el alumno durante la retrovisión afectivo–cognitiva como parte del proceso de adaptación a una cultura distinta, produciendo en la propia organización de esquemas de entendimiento y acción nuevos elementos sintéticos, cobró un significado todavía mayor cuando encontramos que De Aguinaga dio cuenta de cómo las autoridades wurrárikas "no se oponen a que los miembros de su comunidad indígena salgan de la propia cultura y se desenvuelvan en otras, a condición sólo de que lo hagan teniendo un proyecto"

(Aguinaga, 2009). Este hecho, también presente en los hallazgos de nuestra investigación, fue uno de los elementos constitutivos fundamentales en muchas de las experiencias de aprendizaje profundo del viaje. El proyecto académico–personal permitía que la retrovisión afectivo–cognitiva no sucediera sólo en el plano de lo estrictamente personal, sino que ello aconteciera también, y con significación, en la dimensión académica.

EL APRENDIZAJE: SIEMPRE INTERCULTURAL

Ahora abordaremos cómo este fenómeno de retrovisión afectivo–cognitiva intercultural se nos devela en la base misma que estructura y en la que opera toda construcción de conocimiento. En primer lugar, debemos recordar que la cultura es co–constitutiva del hombre y que éste se encuentra total y absolutamente inmerso en ella, pero también –y esto es más importante para nuestro propósito– que la cultura se constituye con diferentes ingredientes de país a país, de ciudad a ciudad, de barrio a barrio y, si nos apuran, de familia a familia. Nos parece evidente, pues, que las distintas culturas en las que el hombre interactúa con otros hombres pueden diferir unas de otras en grados diversos. La cultura en la que un mexicano, por ejemplo, ha ido organizando sus esquemas personales de entendimiento y acción, desde el nacer, difiere muy poco de la cultura en la que otro mexicano, que nació y creció en la misma ciudad, pero en distinto barrio, fue organizando los suyos propios.

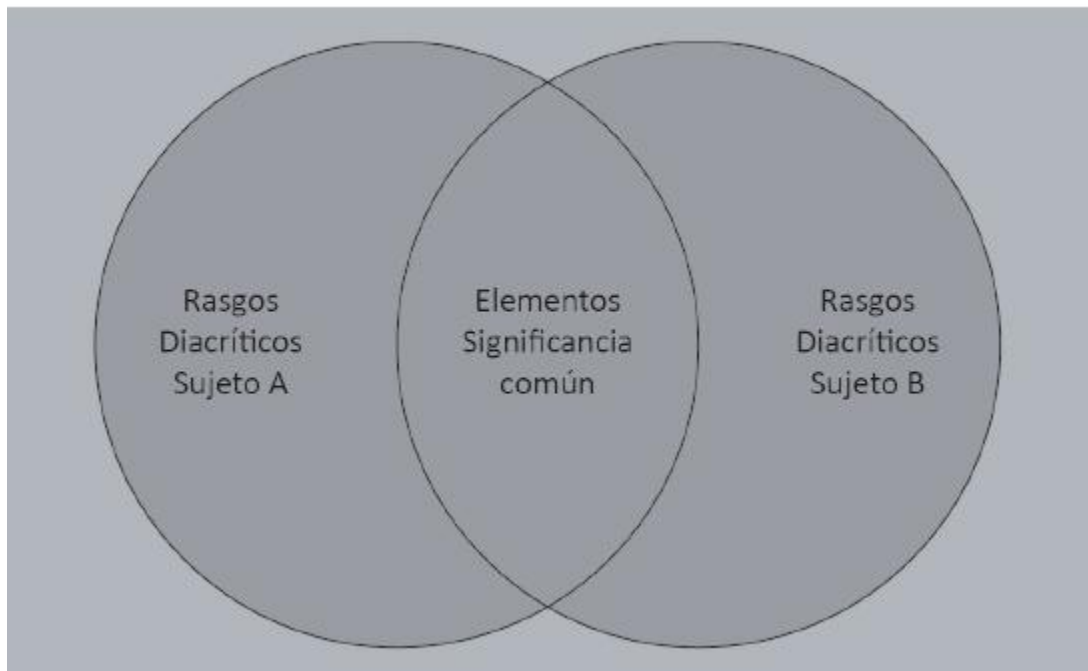
Estos dos mexicanos, aun cuando organizaron sus esquemas de entendimiento y acción en un arreglo propio y personalísimo que constituye la base de su individualidad y, por tanto, de su identidad personal, comparten en una gran medida formas adaptativas a la cultura del país que les es común: ésta es la base que da sentido a la identidad nacional compartida, en tanto que ambos son "mexicanos" de la misma ciudad, aunque de distinto barrio. Los dos entenderán y actuarán de forma muy similar, si no idéntica, ante ciertas demandas de la realidad mexicana, del mismo modo que esta comprensión y actuación de ambos, por obvias razones, diferirá radicalmente del entendimiento y actuación que un iraní muestre ante las mismas demandas: aquellos estarán adaptados con plenitud a la cultura de los mexicanos en la misma medida que el iraní lo estará a la cultura de su propio país, y los mexicanos se mostrarán tan desadaptados en ese país como el iraní en el nuestro.

Todo esto evidencia que la interculturalidad supone de entrada al menos tres aspectos:

- Que todos los seres humanos, de cualquier parte y en cualquier momento de interacción social, se encuentran, ya de facto, inmersos en una realidad intercultural, aun cuando las diferencias pudieran ser mínimas.
- Que esta realidad intercultural sucede por el traslape necesariamente inevitable que genera, también de facto, "la situación de contraste específica" de la que habla Grimson; es decir, una situación que puede esquematizarse como dos círculos que se enciman y tres áreas distintas, a saber: el área traslapada de los círculos donde se encuentran armonizados los "elementos de

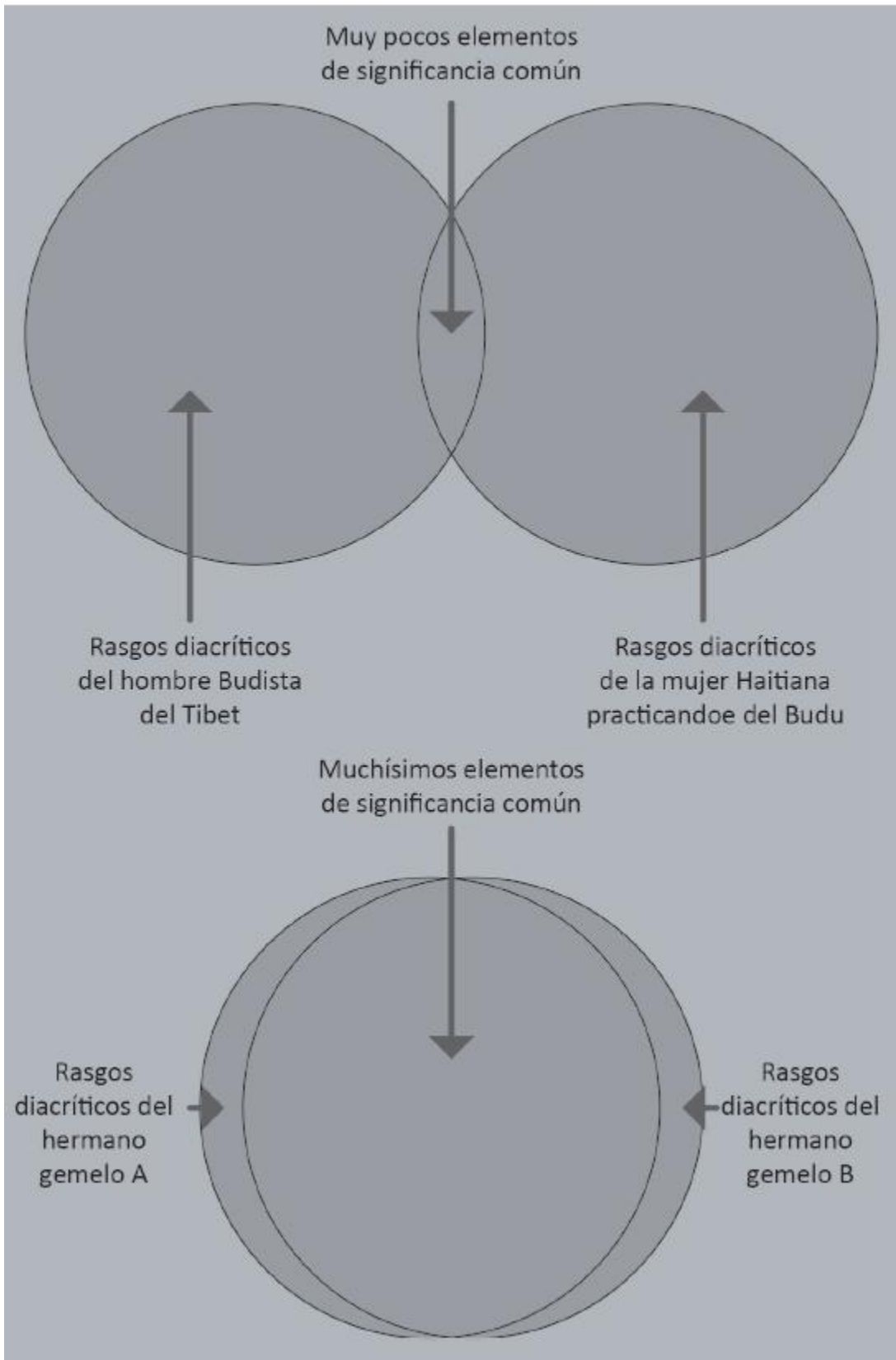
significancia común" ya descritos; el área de uno de los sujetos donde se encuentran los rasgos diacríticos propios; y el área del otro donde se encuentran los suyos propios (ver [esquema 1](#)).

Esquema 1



- Que el grado de traslape puede ser muy pequeño, es decir, donde –por ejemplo– los elementos de significancia común de un hombre budista del Tibet en interacción intercultural con una mujer haitiana practicante del budú son muy pocos, y donde, por el contrario, los elementos de significancia común de un par de gemelos nacidos y formados en la misma familia durante toda su vida, que asisten a los mismos colegios y se mantienen muy cercanos física y psicológicamente, son muchos (ver [esquema 2](#)).

Esquema 2



Este análisis nos permite plantear que, si bien la retrovisión afectivo–cognitiva intercultural observada en la India se nos mostró a plenitud al entrar en interacción intercultural los alumnos de México con personas y tradiciones distintas, su manifestación permitió interiorizarnos en el modo en que se estructura y opera afectiva y cognitivamente esta competencia, al dejar ver con claridad cómo ello abre el ámbito de posibilidades de interpretación, entendimiento y acción de y en la cultura propia. El grado de traslape de los elementos de significancia común era tan pequeño que las rupturas del equilibrio y los esfuerzos por retornar a él, retroviendo hacia las propias costumbres para ponerlas en tela de juicio, eran enormes y muy visibles a la observación, sobre todo la de un investigador con todas las herramientas para hacerlo, registrarlos y analizarlos. No olvidemos que esta retrovisión afectivo–cognitiva produce su mayor y más positivo impacto cuando la interacción social supone, en la base, un proyecto personal, sea o no académico, pero sí de una intencionalidad asumida como expectativa de aprendizaje.

Una vez hechos estos planteamientos, nos preguntamos, como hipótesis todavía, pero de forma fundamentada, si este fenómeno de estructuración y operación del aprendizaje que hemos llamado retrovisión afectivo–cognitiva intercultural no sucede de la misma manera en las relaciones interculturales cuyo traslape es tan pequeño que sus consecuencias afectivas y cognitivas resultan casi invisibles; es decir, cuando un alumno, por ejemplo, que proviene de un estrato socioeconómico de clase media alta –como sucede en muchas de nuestras universidades–, entra en interacción social intercultural con una comunidad pobre de la periferia de la ciudad a raíz de algún proyecto académico, ¿no se reproducen ahí los mismos ingredientes del fenómeno estudiado en la India, aunque en un grado mucho más pequeño? ¿Esta diferencia de grado suprime el efecto producido por la interacción social intercultural develado en la India, sólo porque la retrovisión afectivo–cognitiva y la apertura del ámbito de posibilidades propio serían más pequeñas y, por tanto, no alcanzarían algún tipo de umbral crítico? ¿Dónde estaría la frontera de ese umbral crítico? ¿Dónde dejaría de suceder la retrovisión y su consecuente efecto en la apertura de la persona a nuevas posibilidades?

No tenemos aún respuestas definitivas a estas preguntas, pero nos plantean, como consecuencia de nuestra investigación en la India, problemas y retos de investigación de gran importancia para comprender mejor el fenómeno de la estructuración y operación de la interculturalidad cuando ésta sucede en la cotidianidad de nuestra vida, que es donde nos mantenemos constantemente construyendo conocimiento y, por tanto, aprendiendo. Sin regatearle nada a los hallazgos producidos en nuestro trabajo en la India, estamos exigidos a continuar investigando y profundizando el tema en el mismo marco del constructivismo.

CONCLUSIÓN

Los viajes de estudio al extranjero, a pesar de las dificultades logísticas que implican, crean condiciones de interculturalidad muy propicias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias de diversa índole, con efectos, además, que van mucho más allá que sólo aquellas construcciones

de conocimiento necesarias para la adaptación en los lugares visitados o el análisis de contenidos propios de las carreras que cursan.

Uno de estos efectos, sorprendente de alguna manera por sus implicaciones educativas, es el hallazgo que hemos denominado retrovisión afectivo–cognitiva intercultural. Su estructura epistemológica, presente siempre en toda construcción de conocimiento, según lo expusimos, nos invita a revisar – desde el constructivismo– la forma como este fenómeno sucede al interior de las operaciones afectivas y cognitivas involucradas, aun cuando las diferencias culturales entre quienes interactúan durante el momento en que los aprendizajes acontecen, sean mínimas. El carácter potencialmente crítico que toda construcción de conocimiento intercultural supone, merece que continuemos haciendo investigación sobre el particular, a fin de comprender con más detalle y mejor los pormenores de tales circunstancias.

De momento, y aun reconociendo que hace falta mucha investigación, ya podríamos comenzar a revisar, por lo menos, aquellas prácticas educativas universitarias mediante las cuales inducimos a los alumnos a interactuar social e interculturalmente de modo intencionado en proyectos específicos, y tratar de potencializar con más cuidado los beneficios epistemológicos que regresan a manera de crítica hacia la propia cultura de quienes participan. La retrovisión afectivo–cognitiva intercultural puede, como un concepto educativo nuevo, aportar beneficios educativo–universitarios muy importantes, no sólo a través de los llamados viajes de estudio, sino de otras muchas materias que facilitan con mayor cotidianidad la interacción intercultural entre la universidad y las diversas comunidades sociales que nos rodean y adonde los alumnos acuden con algún propósito académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguinaga, R. (2009). Entrevista grabada a propósito de su proyecto de investigación doctoral. Guadalajara, ITESO. [[Links](#)]

Flavell, J. H. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós. [[Links](#)]

Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [[Links](#)]

Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma. [[Links](#)]

Marrufo, L. (2007). Reporte de las reflexiones personales sobre el sentido intercultural del taller de verano de "Entorno urbano y cultura y su vinculación con los saberes generales de los ejes de la propuesta formativa del ITESO". Documento de trabajo. [[Links](#)]

Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?*, VI. México: Anthropos/UIA/ITESO. [[Links](#)]

Piaget, J. (2000). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. [[Links](#)]

Fuente: VARGAS BEAL, Xavier. La retrovisión afectivo-cognitiva intercultural en la base de todo aprendizaje. Sinéctica [online]. 2011, n.36 [citado 2015-06-10], pp. 1-14 . Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1665-109X.