

¿QUÉ ES SER DISEÑADOR INDUSTRIAL? REFLEXIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DISEÑO INDUSTRIAL

MARTÍNEZ, Matías; HERRERA, Silvina Amalia

Universidad Nacional de Río Negro; Sede Alto Valle-Valle Medio;
Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño; Carrera de Diseño Industrial

Eje temático: Diseño y Enseñanza

mmartinez@unrn.edu.ar; sherrera@unrn.edu.ar

Resumen

Esta comunicación reúne las reflexiones parciales en torno a un trabajo diagnóstico realizado con estudiantes de primer año de la carrera de Diseño Industrial en la Universidad Nacional de Río Negro, a partir del año 2018. El objetivo de este trabajo apunta a registrar la autopercepción que tienen los ingresantes de sus propias capacidades y habilidades en relación con el trayecto formativo elegido y con el imaginario en torno a lo que es y a las características y habilidades conceptuales, proyectuales y actitudinales que "debería" tener un diseñador industrial.

Partimos de la premisa de la necesidad de un enfoque interdisciplinario que nos permita contar con presupuestos teóricos y metodológicos acordes a la problemática planteada. Por esta razón, destacamos que la Sociología, además de analizar y comprender las situaciones sociales, permite profundizar el autoconocimiento; en este caso, de nuestros estudiantes. Esta función práctica es relevante para pensar estrategias que potencien el proceso de enseñanza aprendizaje, al tiempo que apunten a la formación integral de nuestros estudiantes como futuros profesionales, como diseñadores industriales.

Desde el punto de vista metodológico, se trabajó con un instrumento de recolección de datos cuantitativo, actualmente en revisión, con una encuesta realizada a los estudiantes luego de su primer trabajo práctico. Aún así, apuntamos a articular los resultados de esta encuesta con un abordaje cualitativo de la problemática que nos compete, ya que consideramos que toda indagación implica la combinación de cantidad y cualidad y que es necesario comprender y explicar dichos resultados desde la perspectiva de los encuestados. Este enfoque cualitativo desde la perspectiva de los estudiantes resulta para nosotros de fundamental importancia ya que no sólo apuntamos a construir estrategias que fortalezcan sus capacidades de aprendizaje y nuestras capacidades de enseñanza; también nos proponemos colaborar en un proceso de maduración psicoafectiva e intelectual que incluye una formación integral que implica que nuestros ingresantes aprendan a conocer y conocerse, a hacer, a vivir en comunidad y que aprendan a ser.

Palabras clave: DISEÑO INDUSTRIAL- ENSEÑANZA APRENDIZAJE-MUNDO CONTEMPORÁNEO

Presentación

Las reflexiones que presentamos en esta comunicación emanan de un trabajo realizado en la materia *Morfología y maquetización*, de la carrera de Diseño Industrial que se dicta en la Universidad Nacional de Río Negro, sede Alto Valle-Valle Medio, localización General Roca.

La carrera consta de un plan de estudios con cuatro años de duración y *Morfología y maquetización* es una de los cuatro espacios curriculares anuales del primer año de Diseño Industrial, junto con *Diseño industrial I*, *Tecnología en Diseño industrial I* y *Dibujo y representación gráfica*. *Morfología y maquetización* es una materia que consta de tres horas de cursado semanal y 96 horas de cursado anual y tiene un equipo de cátedra compuesto por un profesor titular y dos auxiliares.

Entre los contenidos mínimos de este espacio se encuentran, tal como se encuentran explicitados en el plan de estudios de la carrera: "*Leyes y principios de la percepción. Clasificación y organización de formas. Modos de concreción, lenguaje continuo y discontinuo. Medios gráficos y Maquetas de estudios como sistemas de prefiguración del diseño, sus materiales y técnicas de ensamblado y acabado*" (UNRN, Resolución 031/ 2010).

Partiendo de estos contenidos mínimos se elaboró un programa organizado en tres unidades a desarrollar a lo largo del año en treinta clases teórico-prácticas cuyos objetivos son, entre otros:

- Introducir al estudiante en la comprensión de los aspectos generativos de la forma dentro de la problemática específica de los productos de diseño industrial.
- Contribuir a la capacitación de los futuros profesionales en el análisis sistemático de la forma en sus distintas manifestaciones sensibles, poniendo especial énfasis en la construcción de un lenguaje apropiado para la descripción rigurosa de sus atributos que contemple los aspectos geométricos, perceptuales y comunicacionales.
- Generar una actitud reflexiva acerca de la correspondencia entre el proyecto, la fabricación y el uso, entendiendo a la forma en su condición de entidad cultural, suscripta dentro de la dinámica del intercambio social.
- Iniciar al estudiante en el análisis y la producción de formas como elementos de base de la sintaxis formal, sus unidades, su ordenamiento y sus modos de vinculación e interpretación.
- Lograr la aprehensión e internalización los recursos instrumentales que permitan operar intencionalmente con la forma, facilitando en el proceso de ideación, la generación de alternativas.

Desde que comenzó la carrera de Diseño Industrial pudo advertirse una decisión de aprender por parte de los ingresantes, pero también se manifestaron serios obstáculos en cuanto a las posibilidades reales que tienen de apropiarse de los lineamientos básicos y de las competencias necesarias para transitar este espacio. Por esta razón, comenzamos a pensar en elaborar estrategias que permitan tanto a estudiantes como a profesores, conocer el punto de partida de los ingresantes, sus competencias y dificultades, como instancia previa a la implementación de propuestas que tiendan a desarrollar las potencialidades de cada estudiante. De allí la importancia de registrar la autopercepción que éstos tienen de sus propias capacidades y habilidades en relación con el trayecto formativo elegido y con el imaginario en torno a lo que es y a las características y habilidades conceptuales, proyectuales y actitudinales que "debería" tener un diseñador industrial.

Supuestos teóricos

Partimos de la premisa de la necesidad de un enfoque interdisciplinario que nos permita contar con presupuestos teóricos y metodológicos acordes a la problemática planteada. Por esta razón, destacamos que la Sociología, además de analizar y comprender las situaciones sociales, permite profundizar el autoconocimiento; en este caso, de nuestros estudiantes. Es necesario que nuestros estudiantes sepan. ¿Saber qué? Saber implica según Alliaud (2004) "poder hacer", es decir, poder accionar. Sin embargo, esta capacidad de accionar, de intervenir, no es la misma en todos los sujetos.

Desde las propuestas de la Sociología contemporánea que tratan de dar una salida al dilema sujeto-estructura, se sostiene que las estructuras restringen al tiempo que habilitan a los agentes para actuar recursivamente en una suerte de proceso que les permite accionar sobre las estructuras. Ahora bien, esa capacidad de accionar está directamente relacionada con las dotaciones de capital en sus distintas formas, según Bourdieu (2011), o con los recursos -de asignación y de autoridad-, de acuerdo con la propuesta de Giddens (2011), con que cuente cada agente. A menor dotación de los distintos tipos de capital, a menor dotación de recursos, menor capacidad de accionar, menor capacidad de "poder hacer", de poder intervenir, de poder concretar las metas planteadas, de poder recorrer con éxito, en nuestro caso, el camino que conduzca a nuestros estudiantes a ser diseñadores industriales, sobre todo si nuestra dotación de capital cultural en sus tres estados -incorporado, materializado e institucionalizado- (Bourdieu, 1979), no está a la altura de los desafíos que plantea el sistema universitario.

El Estado desempeña un rol fundamental en la distribución de las distintas formas de capital y las instituciones educativas operan como una entidad central en este proceso distributivo. Ahora bien, en el presente contexto de instituciones "mutadas", con escuelas subdotadas y sobredemandadas, resquebrajadas en su legitimidad (Alliaud, 2004), pensar cómo conjugar inclusión con calidad creemos que resulta prioritario, no sólo en el nivel de escolarización primaria y secundaria, sino también en el universitario. Si no, corremos el riesgo de llegar a las mismas conclusiones que otros países, incluso de los llamados países del "Primer Mundo": el sistema educativo perpetúa las desigualdades funcionales al sistema, máxime en un mundo globalizado con todo lo que ello implica: la difusión de nuevas tecnologías que, sin embargo, no están al alcance de la totalidad de los habitantes del país ni del planeta (baste con visitar la Línea Sur de la provincia de Río Negro, por ejemplo); la hipermovilidad del capital, la flexibilización laboral a escala planetaria, los altos niveles de formación exigidos para lograr una inserción en el mundo laboral, entre otros factores. Samir Amin (2001) define a la globalización contemporánea como una nueva fase de expansión imperialista, como un nuevo apartheid a escala global en la que los países de la tríada (Estados Unidos y Canadá, Japón y la Comunidad Económica Europea), dueños de cinco monopolios centrales (monopolio de la tecnología, de los flujos financieros, de las comunicaciones y los medios de comunicación, de los recursos naturales y de las armas de destrucción masiva) dirigen los destinos de países centrales y periféricos a escala planetaria¹. ¿Está la universidad a la altura de esta realidad? ¿Brinda la institución las herramientas que necesitan nuestros estudiantes y nosotros mismos como formadores para poder accionar en ese mundo de manera tal de poder producir una diferencia?

Enseñar hoy en este complejo contexto implica, además, tener en cuenta que el ingreso a la universidad plantea el desarrollo de un encuentro con una multiplicidad de otros distintos, entre ellos, compañeros y profesores. Este encuentro conlleva tres dimensiones que deben ser puestas en práctica por todos los partícipes de la experiencia: epistémica, axiológica y praxeológica². Estas tres dimensiones se desarrollan en el encuentro con el otro no siempre con solución de continuidad; no siempre una sucede a la otra y con frecuencia se ponen en juego simultáneamente. Conocemos, valoramos y accionamos en este encuentro y cuanto mejor y más conozcamos a ese otro, a medida que nosotros mismos nos reformulamos, podemos ir pensando e implementando estrategias y acciones que posibiliten un encuentro más fructífero con el otro, en este caso, con nuestros estudiantes, alimentando de este modo una relación dialéctica. Creemos que la segunda de estas tres dimensiones es la que presenta mayores dificultades, ya que se relaciona con la valoración que se haga del otro y de uno mismo, así como también con la valoración que el otro haga de nosotros. La implementación de la encuesta que presentamos en esta comunicación constituye una herramienta de conocimiento fundamental en un doble sentido: para los docentes, "nosotros", resulta una instancia de conocimiento necesaria para ponderar los conocimientos y habilidades de nuestros ingresantes al inicio de su carrera, ya que sin ella no contaríamos con los insumos para proponer estrategias que permitan compensar la desigual distribución de capital en todas sus

formas, especialmente capital cultural con el que ingresan; para ellos, los "otros", creemos que es imprescindible llevar a cabo una tarea de autoconocimiento como etapa previa al propio accionar en dirección a la superación de las dificultades y obstáculos que se les presentan en el camino elegido. En este sentido, la propuesta de Luis Porter (2008) resulta central al sostener que el aprendizaje del diseño a nivel profesional es un proceso de formación integral en el que los estudiantes deberían desarrollar, en su tránsito por la universidad, la habilidad de conocerse y de situarse en el mundo reconociendo su propio valor, sus potencialidades y la importancia de la tarea que realizan.

La encuesta y sus resultados

Desde el punto de vista metodológico, se trabajó con un instrumento de recolección de datos cuantitativo, actualmente en revisión, con una encuesta realizada a los estudiantes luego del primer trabajo práctico desarrollado en *Morfología y maquetización*. Estos resultados, emergentes de la encuesta realizada, fueron abordados con un criterio cuanti-cualitativo, ya que consideramos que toda indagación implica la combinación de cantidad y calidad y que es necesario comprender y explicar dichos resultados desde la perspectiva de los encuestados.

En ciencias sociales se trabaja con metodologías cuantitativas y cualitativas y las técnicas de producción de datos, en algunos casos, son aplicables a varios métodos, ya sea en la adopción de metodologías cuantitativas y cualitativas (Sautu, 2005). Aún así, actualmente algunos investigadores están considerando banal la distinción entre metodología cualitativa y cuantitativa, ya que plantean que todos los actos de investigación empírica implican una combinación de calidad y cantidad (Marrandi et al., 2007). Es por ello que en este trabajo se adhirió a un enfoque interpretativo en el que se combinaron técnicas de recolección de datos cuantitativas que fueron abordadas también desde una óptica cualitativa. En tal sentido, creemos que la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales desde lo cualitativo brinda una visión más completa e integral de la realidad social y que la explicación con su búsqueda de relaciones causales no es privativa de las ciencias "duras". Tal como sostiene Pierre Bourdieu (1999), comprender es también explicar. Según el sociólogo francés "hay que plantear que comprender y explicar son una sola cosa" (532). En tal sentido y dado el objetivo planteado, consideramos fundamental comprender desde la perspectiva de los actores -en este caso los estudiantes-, qué percepción tienen de sí mismos, de sus habilidades, competencias, potencialidades y limitaciones para abordar el trayecto formativo en curso.

Por lo explicitado en el párrafo anterior, se realizó una encuesta a 31 (treinta y un) estudiantes de la cátedra de *Morfología y maquetización*, luego del primer trabajo práctico. Las preguntas se realizaron en torno a cinco ítems que tenían como objetivos registrar:

- Los sentimientos surgidos en el marco del primer trabajo práctico, durante su transcurso;
- La autovaloración en relación con las propias aptitudes y destrezas de los estudiantes;
- El nivel de acompañamiento que consideran necesario para el desarrollo de habilidades referidas a la facilidad para comunicarse, explicar, escuchar y acordar con otros;
- Los cambios y sensaciones operados en ellos mismos luego de ese primer trabajo práctico.

Con respecto a los sentimientos surgidos durante el transcurso del primer trabajo práctico, la mitad (51,6%) reconoció haber sentido ansiedad y temor, el 16,1% poco y el 32% mucho. La mayoría (71%) sintió emoción y expectativas y un 45,2% afirmó haber tenido sorpresas agradables durante su transcurso.

Después del ejercicio realizado en el marco de este primer trabajo práctico, la mayoría (61,3%) de los estudiantes cree que necesita mucha necesidad de desarrollar destreza manuales, el 25,8% algo y el

12,9% restante, poca. Además, el 41,9% considera que tiene mucha necesidad de desarrollar destrezas sensoriales, el 38,7% algo y el 19,4% poca.

En cuanto a la autovaloración en relación con las propias destrezas y aptitudes de los estudiantes, se plantearon veintiséis ítems que incluían desde habilidades para interactuar y comunicarse con otros hasta conocimientos elementales de matemáticas, física, química, geometría descriptiva y pautas para la redacción de informes, así como también conocimientos elementales sobre el comportamiento de los materiales. Los valores más bajos se registran en aquellas aptitudes que implican la recuperación de conocimientos previos:

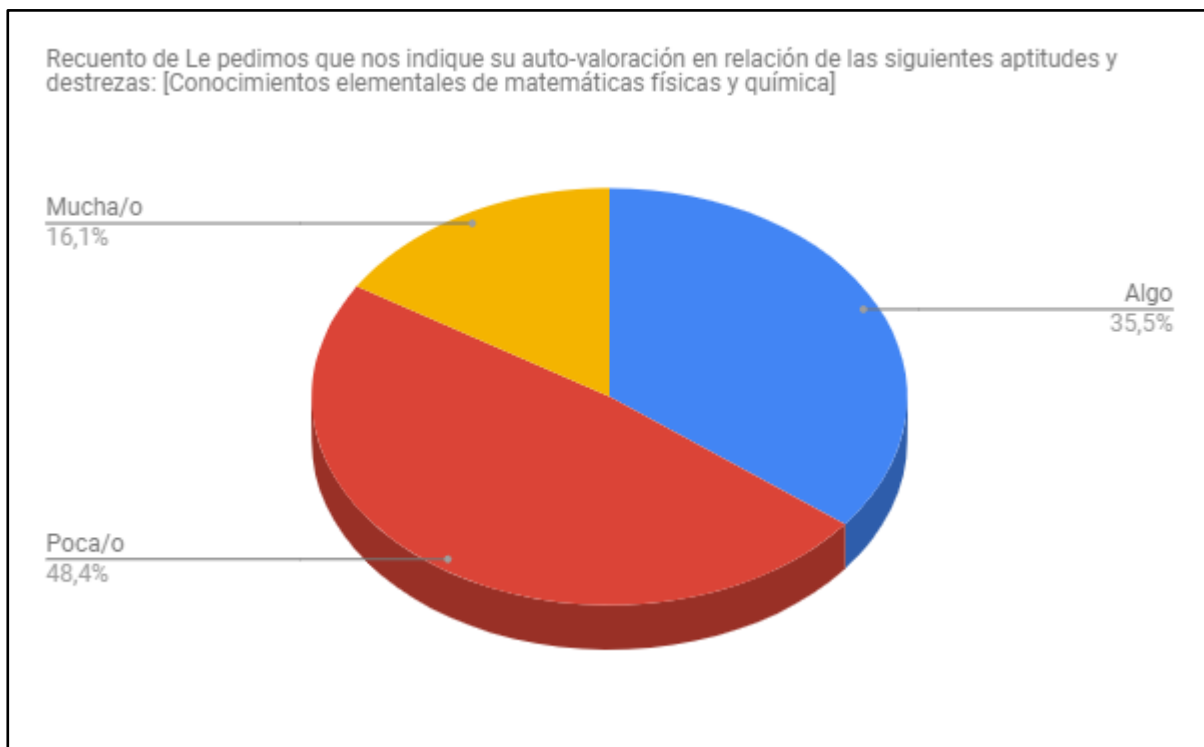


Gráfico 1: Conocimientos elementales de matemáticas, física y química.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.

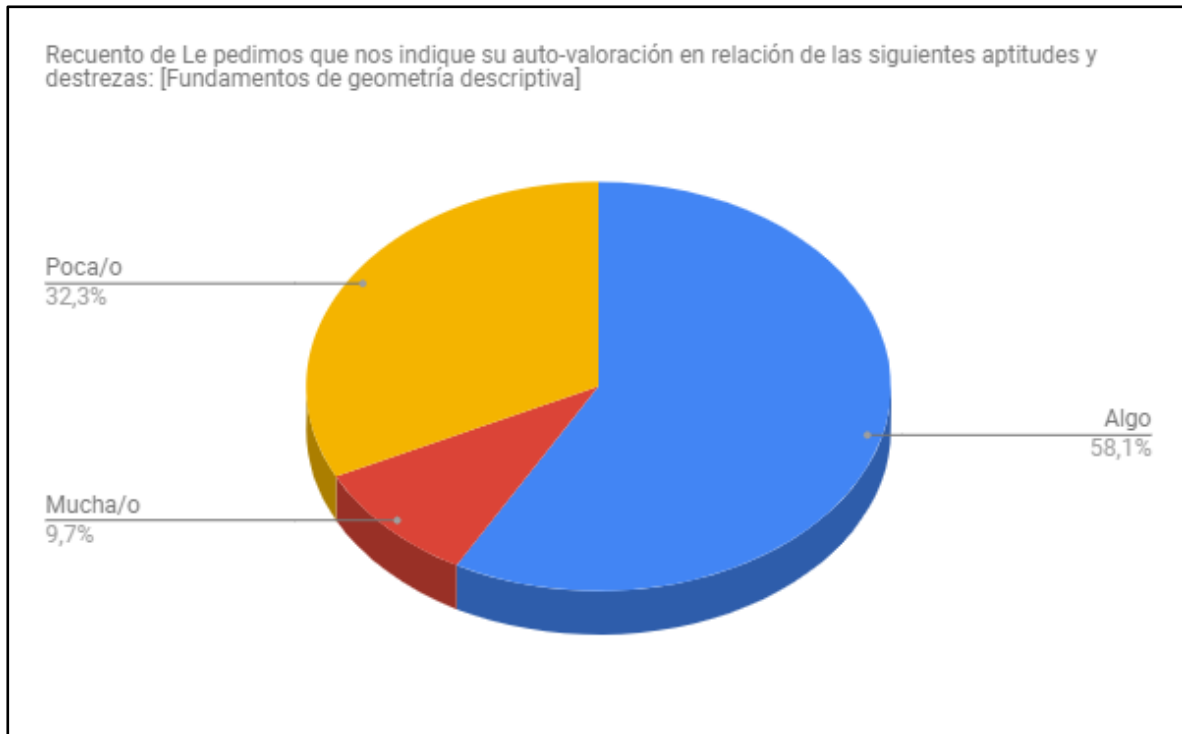


Gráfico 2: Fundamentos de geometría descriptiva.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.



Gráfico 3: Conocimiento elemental sobre el comportamiento de los materiales.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.

Los porcentajes más altos se encuentran en aquellas valoraciones que implican actitudes y predisposiciones personales que no tienen relación directa con contenidos conceptuales; por ejemplo, el 71% registra buena predisposición para aceptar la crítica. Aún así la mayoría no se considera capaz de generar ideas (58,1%), sólo un 22% considera que tiene mucha iniciativa propia para la exploración, un 29% reconoce tener constancia para el ajuste de los detalles y sólo un 32,3% admitió apego al trabajo y minuciosidad en los detalles y sólo un 12,3% se considera eficiente con respecto a su propia capacidad de planificación de los tiempos de trabajo:

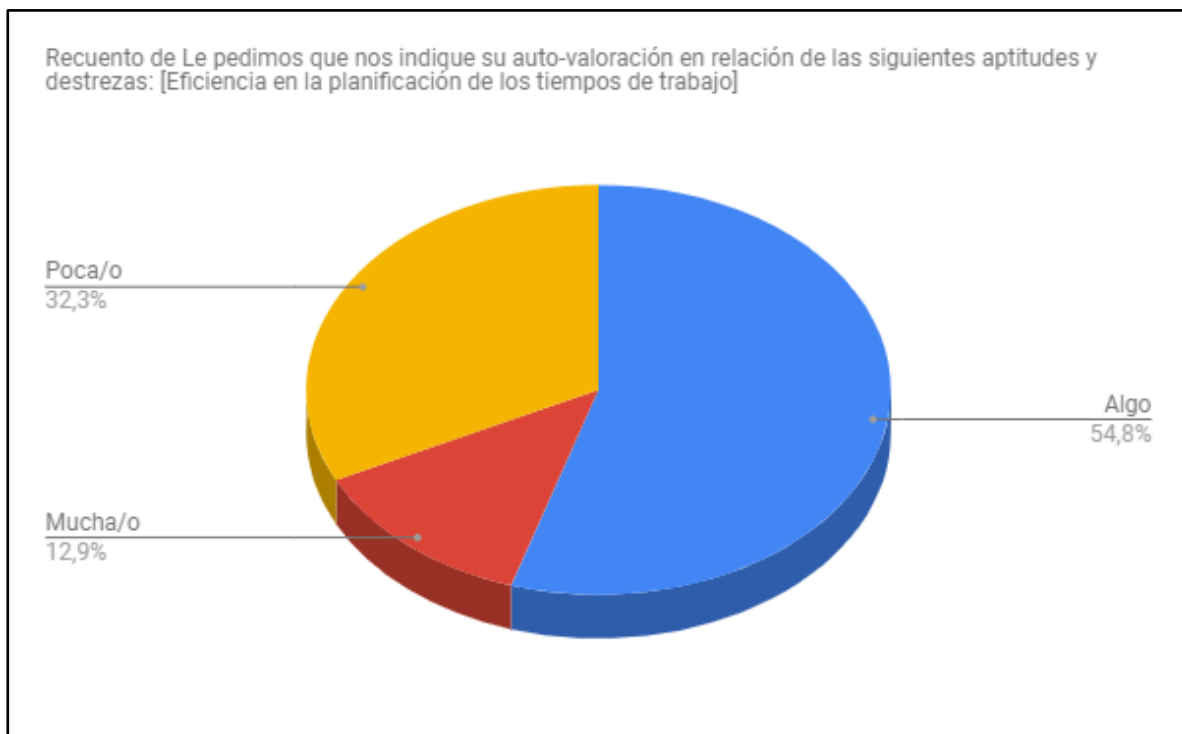


Gráfico 4: Eficiencia en la planificación de los tiempos de trabajo.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.

Sí hay un gran interés por la tecnología de fabricación y los medios de producción:

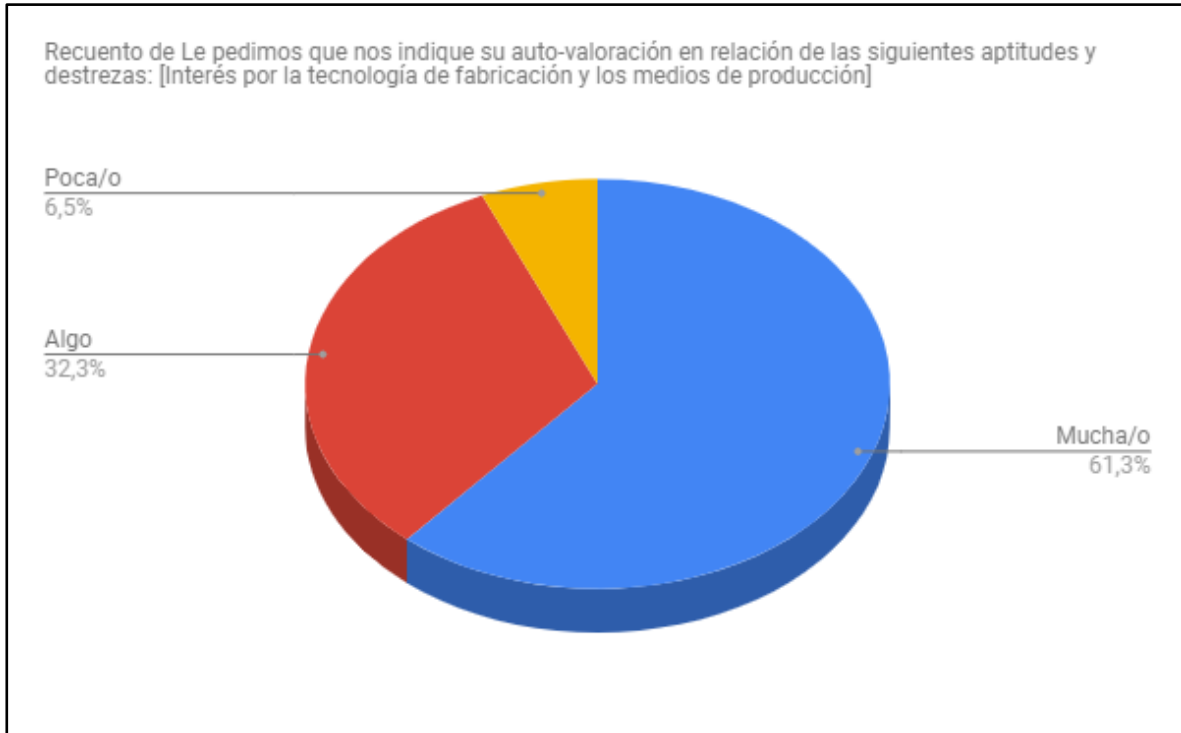


Gráfico 5: Interés por la tecnología de fabricación y los medios de producción.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.

También hay mucha predisposición a aceptar responsabilidades:



Gráfico 6:

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta a estudiantes de *Morfología y maquetización*, 2018.

Teniendo en cuenta estos resultados y en una primera aproximación analítica a la encuesta como instrumento de recolección de datos a mejorar, podemos adelantar que los estudiantes consideran que sus propias dotaciones en áreas relativas a conocimientos elementales de matemáticas, física, química, geometría descriptiva, así como también conocimientos elementales sobre el comportamiento de los materiales, son bajas. A estas carencias en el área estrictamente cognitiva, se agregan también deficiencias reconocidas en el manejo de los tiempos de trabajo, apego al mismo y minuciosidad en los detalles. Sin embargo, estos resultados en principio poco alentadores, también arrojan valores que permiten avizorar con qué tipo de estrategias podríamos llegar a trabajar, ya que los propios estudiantes admiten necesitar acompañamiento y creen también que necesitan desarrollar sus destrezas manuales y sensoriales. Si a estos resultados le agregamos que la mayoría expresa mucha predisposición a aceptar responsabilidades y casi la mayoría manifiesta buena predisposición frente a la crítica, creemos que contamos con un conjunto de disposiciones y actitudes que nos permitirán desarrollar dispositivos y estrategias que permitan transitar de forma fructífera los años de formación venideros hasta convertirse en diseñadores profesionales.

Consideraciones finales

En tiempos de incertidumbre, de profundas mutaciones y fundamentalmente de crisis de la modernidad, la universidad como institución forjada en la modernidad también ve sacudidos sus cimientos, su legitimidad y sus certezas.

El debate acerca del fin de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad continúa. En contraposición a un Lyotard (1992) que explica en qué consiste lo posmoderno partiendo de la premisa de que la modernidad finalizó, se alzan voces como las de Anthony Giddens (1992) y Alain Touraine (2006), sosteniendo que no estamos ante el fin de la modernidad, sino en una etapa de radicalización de la modernidad o de sobremodernidad. Es decir, para estos dos últimos autores, la modernidad no ha finalizado porque las raíces de los problemas y los conflictos que se manifiestan en la actualidad, hunden sus raíces en ella. En este contexto y ante las promesas fallidas de la modernidad, es que la modernidad misma es cuestionada, "puesta en jaque" y con ella sus instituciones centrales. Por lo tanto, la universidad también está siendo continuamente interpelada en este ámbito de crisis general y globalizada de la modernidad.

En este contexto y, aún más en el caso de las carreras de diseño, es indispensable articular los saberes teóricos, proyectuales y pedagógicos para que el proceso de enseñanza aprendizaje cristalice en la formación integral de diseñadores creativos y comprometidos, profesionales en todo el sentido del término; pero además es necesario poder y saber transmitir esos "saberes del oficio" que no están sistematizados en ponencias, conferencias o libros, pero que son puestos en práctica por quienes diseñan. Estos saberes difíciles de formalizar constituyen procedimientos, habilidades, secretos del oficio que es necesario que nuestros estudiantes conozcan, partiendo de la premisa de que, como todo saber, nunca termina y que va conformándose a lo largo de nuestra carrera en función de los desafíos que van surgiendo. En este sentido, el oficio de diseñar se transmite a través de un proceso constructivo inacabado, dinámico y profundamente creativo e interactivo. De allí la necesidad de reparar en nuestras propias prácticas, de que los estudiantes acompañen su trayecto formativo interpelándose a sí mismos y a los otros, integrando en todos los espacios la teoría y la práctica, el saber con el hacer, el pensamiento con la acción, el autoconocimiento con el conocimiento del otro. Sólo así creemos que haremos las cosas bien, sólo por el placer de hacerlas, tal como el artesano en el que subyace ese impulso humano duradero y básico de "*realizar bien una tarea, sin más*" (Sennet, 2008: 12).

El trabajo en los talleres como el de *Morfología y maquetización* constituyen espacios de trabajo colaborativo con pares en función de una tarea concreta en común en el que se transversalizan saberes tratando de articular e integrar los conocimientos que se brindan en cada una de las materias del primer año con los saberes previos de los estudiantes. La dinámica de trabajo implica además prácticas colaborativas y reflexivas centradas en el pensamiento y la acción y el ejercicio de habilidades interpersonales a través del trabajo grupal. Apuntan también a superar las tensiones entre teoría y práctica; entre lo objetivo y lo subjetivo a través de la verbalización de los propios supuestos y experiencias sometidos a una crítica metódica; entre pensamiento y acción; entre el individuo y el grupo, entre otras. En este sentido, aspiramos a crear las condiciones que favorezcan un proceso educativo integral "*cuyos principios y derroteros busquen propuestas para un aprendizaje significativo, contextualizado y transdisciplinario*" (Porter, 2008: 39).

Partimos de la necesidad de realizar un diagnóstico que nos sirva de herramienta para que los estudiantes reconozcan sus limitaciones, habilidades y potencialidades porque "*creemos que el autoconocimiento es necesario que se promueva desde los inicios de las carreras no sólo en función de lograr aprendizajes significativos, sino con el propósito ulterior de contribuir a la formación integral de los alumnos y a nuestra propia y continua formación*" (Herrera y Klich, 2014: 10-11).

En definitiva, pensamos que trabajar en esta línea de acción nos permitirá accionar implementando estrategias y elaborando recursos que posibiliten compensar la desigual dotación de capitales con los que nuestros estudiantes ingresan. Sólo así podremos contribuir a no perpetuar las desigualdades propias del sistema en un mundo globalizado, con todo lo que ello implica.

Notas

1. La globalización contemporánea constituye un fenómeno cualitativamente diferente de las formas de relaciones globales que se dieron a partir de la expansión ultramarina europea desde el siglo XV en adelante. Esta nueva forma de globalización se caracteriza por una serie de elementos, entre los que se encuentran: la hipermovilidad del capital, el aumento de la flexibilidad laboral, el crecimiento de las compañías transnacionales -diferentes de las multinacionales fordistas-, el fin del Estado benefactor, proceso que se produjo en forma paralela a una redefinición del rol del Estado, la difusión de nuevas tecnologías y el surgimiento de una cultura de masas globalizada junto con procesos de resistencias locales (Bonanno, 2003).

Otros autores emplean el término globalización para referirse sólo al campo de la economía y la tecnología, de modo que entienden como "globalización" al proceso caracterizado por la existencia de una red mundial empresarial, la vigencia de un nuevo paradigma tecnológico y productivo y la privatización de los flujos financieros internacionales, factores que se desarrollan sobre conglomerados empresariales transnacionales. Reservan, en cambio, la expresión mundialización de la cultura para el ámbito específicamente cultural, a la que definen como la expresión del proceso de globalización de las sociedades y como una nueva cosmovisión, como un nuevo universo simbólico que se manifiesta de manera desigual y debe necesariamente convivir con diferentes realidades socio-culturales (Larraín Ibáñez, 1996 y Renato Ortiz, 1996). También desde Latinoamérica, Néstor García Canclini define a la globalización como un *"proceso de apertura de los mercados y los repertorios simbólicos nacionales, como intensificación de intercambios e hibridaciones"* (2010: 29).

Según Zygmunt Bauman, el término globalización expresa una sensación de desorden, de lo poco controlable del devenir del mundo contemporáneo, *"el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales; la ausencia de un centro, una oficina de control, un directorio, una gerencia general"* (1999: 80).

2. Históricamente, a partir del descubrimiento de América se instala la problemática de la alteridad en el pensamiento moderno y comienza la reflexión sobre la propia identidad, la de "nosotros" –los europeos, occidentales, civilizados- y la de los "otros"- americanos, africanos y asiáticos, bárbaros y primitivos- (Todorov, 1987). Comienza entonces un proceso de construcción del conocimiento llevada a cabo por Occidente esencialmente a través de un ojo masculino, instruido y europeo (Pratt, 1997), con la consiguiente creación de imágenes y estereotipos de "nosotros" y los "otros" basados en los parámetros y principios fundamentales de la modernidad. Esa imagen de los "otros" contribuyó a justificar los intereses de los integrantes del polo dominante de una relación profundamente desigual, de manera que tanto las construcciones provenientes de las teorías universalistas como de las historicistas brindaron interpretaciones e imágenes del "otro" que, por uno u otro camino, desembocaron en alguna forma de racismo (Larraín Ibáñez, 1996). Posteriormente, una vez finalizada la etapa colonial y en el contexto de construcción de los Estados nacionales hispanoamericanos, la formación de una identidad cultural homogénea -nacional- supuso la comparación y oposición con las características, hábitos y valores del "otro", indígena. Así se construyó una imagen de "nosotros" -civilizados- como parte integrante de una diada en cuyo extremo se encontraba el "otro" -salvaje- aquel distinto, cuyas diferencias tendieron a exagerarse y denostarse en un intento por reafirmar y resaltar las virtudes de la identidad en construcción.

En la actualidad, las grandes transformaciones producto de la extensión a escala planetaria del proceso de globalización han erosionado la idea de una identidad bien integrada, concebida según los parámetros propios de la modernidad como una entidad totalizadora susceptible de ser definida en forma completa y acabada. La identidad así pensada se convierte, según Iain Chambers (1994), en

una ficción imposible de trasladar al plano de lo real. La identidad -fragmentada, dinámica, inacabada- se reformula y redefine en otros términos a partir de la continua exposición a la alteridad, a un "otro" que ya no es remoto ni lejano, sino que se encuentra en la propia cultura, o viceversa, cuya identidad se desarticula y modifica tanto como la nuestra al exponerse a la alteridad que implica el contacto con "nosotros", un "otro" que incluso podemos reconocer en nosotros mismos. Los límites, las barreras que separaban el orden del mundo moderno -el centro de la periferia, desarrollo y subdesarrollo, civilización y barbarie, "nosotros" de los "otros"- se han diluido en un mar de transformaciones donde ya los "otros" no están tan lejos. Es por esto que la identidad, según los pensadores contemporáneos, debería ser considerada como una construcción simbólica que se hace en relación con el "otro"; este "otro" puede ser una cultura, una nación, un género. ¿Sería entonces más correcto pensar la identidad a partir de la interrelación con otras identidades (Ortiz, 1996), con otras alteridades? Se llega así a uno de los problemas que más preocupa en los tiempos actuales: cuáles son las consecuencias que traen aparejadas los procesos de globalización y mundialización junto con la aceleración vertiginosa y el desencanto característicos de los tiempos contemporáneos, sobre la formación /fluctuación/ fragmentación de las identidades y la percepción del "otro" que, lejos de ser aquel "otro" lejano a quien se refería Todorov (1987), es ahora el extranjero, el migrante, incluso nosotros mismos dentro de nuestra propia sociedad. Hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, un doble proceso a escala planetaria -cuyos antecedentes los encontramos en el surgimiento, consolidación y expansión del capitalismo entre los siglos XV y XIX- nos enfrenta a la problemática de la alteridad desde una nueva perspectiva. En tal sentido, la globalización de las sociedades y la mundialización de la cultura (Ortiz, 1996), están conmoviendo las bases de las sociedades contemporáneas y nos proponen realizar una revisión de la relación de estos procesos con las problemáticas de la identidad y la alteridad.

Bibliografía

Alliaud. 2004. "Clase 1. La escuela hoy: marcas de época". Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.

Amin. 2001. 2001. ¿Globalización o apartheid a escala global? Texto presentado en la Conferencia Mundial contra el Racismo de Durban. Sudáfrica, 28 de agosto-1 de setiembre de 2001. En: <http://www.nodo50.org/csca>

Bauman. 1999. *La globalización. Consecuencias humanas*. F.C.E. Buenos Aires.

Bonano. 2003. "La globalización y la cuestión de la democracia." En: Mónica Bendini y Pedro Tsakoumagkos (comp.): *El campo de la Sociología actual: Una perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires. La Colmena.

Bourdieu.

1979. "Los tres estados del capital cultural". En: *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.

1999. *La miseria del mundo*. Buenos Aires. F.C.E.

2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Chambers. 1994. *Migración, cultura, identidad*. Amorrortu Ed., Buenos Aires.

García Canclini. 2010. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires

Giddens. 2011. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu. Buenos Aires.

Herrera, Silvina y Klich, Guadalupe. 2014. "Autoconocimiento y capital: hacia la autopercepción de las dotaciones de capital social y cultural como factores condicionantes del bienestar educativo". En: VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario. 16 al 19 de septiembre de 2014.

Larraín Ibáñez. 1996. *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.

Lyotard. 1992. 1992. "Qué es lo posmoderno". En: *Zona Erógena*, nº 12, 1992. Pp. 1-10. Disponible en: <http://www.educ.ar>

Marrandi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio. 2007. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires. EMECE Editores.

Ortiz. 1996. *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes-REUN. Buenos Aires.

Porter, Luis. 2008. *Imaginación y educación. Complejidad y lentitud en el aprendizaje del diseño*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.

Pratt. 1997. *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Sennet, Richard. 2008. *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

Todorov, Tzvetan. 1987. *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI ed. México.

Touraine, Alain. 2006. En: Magallón, Raúl. 2006. "Entrevista con Alain Touraine: Sociedad y globalidad". En: CIC Cuadernos de Información y Comunicación 2006, vol. 11, pp. 251-256. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/...wmload/CIYC0606110251A/7288>