

hace más de un siglo en disputa latente: por una parte, los enemigos de la imagen (iconoclastas) representados en la Corte y por otro, los partidarios de ella (iconófilos o iconódulos), representados por el clero regular, de pregnancia más popular.

Este Concilio es el último en el que participan la Iglesia de Oriente y Occidente, juntas. Dato no menor...

La posición triunfante es sin duda la de los iconófilos, que encuentran en Juan Damasceno su más ferviente defensor:

- La prohibición en el Antiguo Testamento al uso de las imágenes se debería a la inclinación del pueblo judío a la idolatría.
- Por tanto, para los cristianos, iluminados por la Palabra, esta prohibición no rige, sobre todo luego de la encarnación de Cristo.
- Dios se ha manifestado en imágenes, a Jacob, Moisés, Elías y Daniel.
- Los relatos son en si mismo, imágenes, semejanzas que pretenden demostrar algo: representaciones.
- Si bien no es posible una imagen de Dios, la encarnación en Cristo es dignificada en su naturaleza humana, y por ello puede ser representado.

Juan Damasceno anticipa, entonces, el final de la crisis, y León XIII lo proclama Doctor de la Iglesia en 1890. La crisis se salda, pues, y la Iglesia acepta utilizar las imágenes.

#### **El uso**

Occidente recibe de Bizancio, entonces, el uso de la imagen. La comprensión de la ambigüedad de la imagen, en su doble supuesto de instrumento de poder y de desviación de la idea original, permite la utilización para la Evangelización. La imagen, muda, triunfa porque se la hace circular, y en esa circulación se inscribe el camino de su propia negación.

Las imágenes tienen poder. De la misma manera que hay palabras que hieren, matan, entusiasman, alivian, etc., hay imágenes que producen náuseas, que ponen la carne de gallina, que hacen temblar, salivar, llorar, etc. Hablar hoy de la eficacia de la imagen es acaso incurrir en una tautología: vivimos en un mundo donde la imagen es central.

El uso por parte de la Iglesia de las imágenes no escapa a esta lógica, y a lo largo de siglos lo ha demostrado: narrar la Pasión en palabras implica una decodificación infinitamente más compleja que mostrarla.

En efecto, si en el siglo XII el vitral y los efectos del claroscuro de las catedrales prefiguraron la tendencia, esta se acentuó claramente en los próximos siglos: en 1646 es un jesuita, Athanase Kircher, quien diseña la "linterna mágica", y en 1936 el Papa Pío XI dedica una Encíclica al cine, y su sucesor, otra a la televisión, en 1957.

Y antes; Giotto, Della Francesca, Leonardo, Miguel Ángel, Rafael, Donatello, Boticelli, El Bosco, Caravaggio y tantos otros que a esta hora escapan a mi memoria, dan cuenta de la imagen, y de su poder.

En lo personal, bienvenidos, porque esas imágenes me conmueven. El arte sacro es antes que nada eso: arte.

#### **A modo de conclusión, aunque debería titular:**

##### **El abuso**

La imagen sirve, entonces, como herramienta. El problema es que cualquier herramienta puede devenir en la nada, si se pierde la forma de utilizarla.

El hombre necesitó, desde siempre, derrotar a la muerte, y en cualquier época la manifestación de ese intento tal vez discurrió por la imagen. La realidad es una construcción, que implica lo cotidiano, y también lo trascendente. Los pintores clásicos (hoy los llamamos clásicos, mañana lo clásico será lo que hoy es contemporáneo, mi hijo accede a un control remoto a sus tres años, yo lo tuve por vez primera a los treinta) representaron en sus lienzos imágenes que de alguna manera plasmaban sentimientos claros, que perduran hasta nuestros días y nos conmueven. Esas representaciones perduran a lo largo del tiempo, y asumen otro formato, que es el fotográfico, dado que la pintura figurativa ha sido reemplazada por la película fotográfica, y más recientemente, por el chip digital.

La imagen (tozudamente) se hace opaca, indescifrable, la imagen permanece, porque hoy, en la banalidad de la circulación sincopada, signo de los tiempos de la posmodernidad, la imagen tiene como categoría la banalidad, y como signo la virtualidad. El niño moribundo, el hombre mendigando, la señorita mostrando sus partes íntimas constituyen un corpus que debería ser analizado en términos no ya de la denotación, sino del mensaje connotado, y esto implica el corrimiento hacia los medios masivos de difusión, es decir, un análisis político.

La imagen permanece: una estampita provoca que una señora reafirme su fe en un mundo mejor, la cruz con Cristo moribundo suplica y obliga al corazón del creyente, y la imagen entonces adquiere un significado para quien la mira.

Eso es contundente. Porque cada cual mira como le cuadra, y a mi criterio, es la celebración de la posible salida de la estupidez monumental en la que estamos inmersos: admito una mezcla en partes iguales de escepticismo y de esperanza.

#### **El modelo de motivación target en una actividad de clase**

##### **Andrés Olaizola**

En el siguiente trabajo analizaremos una propuesta de actividad de clase para la materia Introducción a la Investigación a la luz del modelo de motivación *target*. Para dicho análisis utilizaremos diversos artículos críticos.

Primeramente debemos desarrollar el concepto de "motivación". Según Ausubel, para lograr un aprendizaje significativo y con sentido es necesario que la nueva información sea subsumida en las estructuras cognitivas preexistentes en el alumno (Aparicio, 1995: 31). Por lo tanto el aprendizaje significativo se lograría a partir de dos factores fundamentales: el conocimiento previo y la motivación; es decir un proceso en donde el docente y el alumno establecerían una relación dialéctica. La pre-

sencia de ideas previas se explica en tanto la posesión de una estructura cognitiva “edificada de tal modo que contenga ideas o conceptos lo suficientemente generales”. Los llamados inclusores u “organizadores previos” serían estas estructuras de conocimiento previo que “proporciona un panorama organizado del material a aprender” (Aparicio, 1995: 31).

A su vez, el aprendizaje significativo también depende de la motivación. El papel del docente estaría enfocado entonces a alentar y motivar la generación de estructuras de conocimiento nuevas a partir de las ya existentes. El cambio conceptual, la transformación de una estructura de conocimiento, se dará por lo tanto a partir de un proceso de metacognición y de motivación. La motivación es un proceso continuo interactivo que depende de la estructura cognitiva del alumno y de su actitud hacia el aprendizaje, del contenido y del contexto (Baquero y Limón Luque, 2001). Por lo tanto, la motivación se relaciona con las metas y con los motivos del aprendizaje. Es necesario entonces hacer explícitos los objetivos del aprendizaje.

Justamente el modelo *target* es una técnica que permite desarrollar la motivación. El modelo *target* consta de una serie de determinadas acciones que conforman el acrónimo de su nombre: diseñar tareas, gestionar autoridad, establecer reconocimiento, proponer gestión y trabajo en grupo, devolución de evaluación, y administrar el tiempo. A continuación presentaremos una propuesta de actividad que trata de conjugar las diferentes dimensiones del modelo de motivación *target*. Como ya detallamos, la actividad propuesta se encuentra enmarcada dentro de la materia Introducción a la Investigación sin embargo creemos que con ciertas modificaciones podría aplicarse a otras materias.

En primer lugar es menester describir la actividad, la cual tiene como objetivo la elaboración en clase de un breve texto a partir del análisis y la confrontación de las fuentes que constituirían un hipotético marco teórico sobre un determinado tema. El desarrollo de la actividad es la siguiente: se les propone a los alumnos que conformen grupos; después se les entrega tres artículos periodísticos o editoriales que traten un mismo tema desde posiciones contrarias; luego cada grupo, a partir de una lectura analítica de los artículos, debe elaborar un texto en donde se expongan las hipótesis, los argumentos y la perspectiva de análisis de cada uno de las notas; después se intercambian los textos producidos para que cada grupo comente y evalúe el trabajo de los otros, a su vez se le pide a cada grupo que ha sido evaluado sus impresiones acerca de las “correcciones” de sus compañeros; finalmente se realiza una puesta en común.

A continuación desarrollaremos esta actividad sobre la base del modelo de motivación *target*. En cuanto a la *tarea*, la actividad planteada abarca varios aspectos: lectura analítica, escritura y análisis crítico. Siguiendo la sugerencia de que las tareas sean auténticas y relevantes en la vida cotidiana y profesional de los estudiantes (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000), el tema de los textos a comparar pueden variar de acuerdo a las carreras que sigan los alumnos, haciendo hincapié en temáticas polémicas o conflictivas de cada una de las áreas (por

ejemplo: cine arte vs. cine comercial; funcionalidad vs. diseño, texto tradicional vs. texto digital, etc.). Como ya dijimos, la actividad puede adaptarse a otras esferas aparte de la redacción de textos académicos. El centro de la actividad radica en la práctica de la confrontación, la comparación y el análisis de objetos/ ideas/ conceptos divergentes. Por lo tanto, se puede utilizar para que cada grupo compare y analice (tanto su propio trabajo como el de los otros) por ejemplo escenas de filmes, obras de diferentes movimientos artísticos, trabajos de distintos períodos de un mismo artista plástico o realizador audiovisual, etc. Sea cual fuere su tipo, siempre hay que recordar que las tareas deben ser lo suficientemente desafiantes como para originar conflicto cognitivo.

Con respecto a la gestión de autoridad, en esta actividad se espera que los alumnos tengan un rol en la evaluación de los trabajos de sus iguales. Al comentar el trabajo del otro también se pone en cuestión el propio, reconociendo elementos negativos y positivos en cada uno de los textos. Este acercamiento más democrático se relaciona con los cuatro tipos de diálogo que describe Burbules (1999: 159). Para la caracterización de cada tipo de diálogo Burbules (1999: 157-158) utiliza dos distinciones: una que se refiere a la concepción del diálogo y a su relación con el conocimiento, y otra que trabaja la relación con el interlocutor en el diálogo y con las orientaciones fundamentales de lo que el interlocutor dice. En cuanto a la primera distinción, Burbules (1999: 158) define una visión convergente del diálogo en donde las diversas posiciones de los interlocutores podrían llegar “a un acuerdo general en torno a una respuesta correcta”. Además de la visión convergente existiría la visión divergente del diálogo en donde cada enunciado, a partir del carácter dinámico del lenguaje (polisemia, connotaciones complejas, ambigüedad, vaguedad, opacidad), posee orientaciones dispares y múltiples interpretaciones.

La segunda distinción que establece Burbules (1999: 158) reconocería dos actitudes frente al interlocutor: la actitud incluyente otorga una “verosimilitud provisional a lo que el interlocutor dice por el simple hecho que lo afirma” y facilita la comprensión de las creencias, sentimientos o experiencias del otro; en contraposición la actitud crítica es cuestionadora y analítica, examina la exactitud objetiva del enunciado del interlocutor sobre la base de la coherencia y la lógica.

A partir de las distintas visiones (convergente-divergente) y actitudes (incluyente-crítica) Burbules (1999: 159) las combina para caracterizar los tipos de diálogo: diálogo como conversación (inclusivo-divergente), diálogo como indagación (inclusivo-convergente), el diálogo como debate (crítico-divergente), diálogo como enseñanza (crítico-convergente). Describiremos brevemente cada uno de ellos. El diálogo como conversación posee dos características principales: un espíritu cooperativo y tolerante, y una orientación hacia el entendimiento mutuo. El interés en este diálogo es comprender la visión del interlocutor; esto no supone necesariamente el acuerdo, la conciliación o la eliminación de las diferencias, el diálogo como conversación puede sostener las diferencias en un marco de comprensión y respeto (Burbules, 1999: 160-164).

El diálogo como indagación tiene como objetivo res-

ponder una pregunta específica, resolver un problema o solucionar una disputa a partir de una investigación de las alternativas, el análisis y “la verificación de distintas respuestas potenciales dentro de una estructura dialógica que admite todo un espectro de puntos de vista y de enfoques” (Burbules, 1999: 164). La meta es que las diferencias se concilien en elementos comunes y así produzcan una respuesta aceptable para todos.

El diálogo como debate se caracteriza por ser cuestionador y escéptico, pero no necesariamente su meta es el acuerdo o conciliación de diferencias. Cuando los participantes de este diálogo ven que sus posiciones son objeto de un cuestionamiento crítico, éstos formulan y defienden sus posiciones exhaustivamente; a su vez los participantes observan los méritos de las otras posiciones. Tal como afirma Burbules (1999: 168) el espíritu de esta forma de diálogo “reside en que procura comparar los méritos de puntos de vista distintos desde las posiciones más fuertes de que se disponen”.

En el análisis, evaluación y puesta en común de la actividad propuesta se desarrollaría el diálogo como conversación, el diálogo como indagación, y el diálogo como debate. El docente, además de participar en los anteriores tipos de diálogos, desarrollaría el diálogo como enseñanza. Al docente le corresponde elaborar una síntesis, construir y dar un modelo “ideal” a partir de todos los trabajos de los alumnos, o sea, suministrar “un ejemplo competente y explícito de las estrategias que se aprenden”; después el docente debe suministrar “sólo la estructura y la guía suficientes que permitan a los alumnos aplicar la estrategia de manera eficaz” (Burbules, 1999: 172-173), un “andamiaje” para transitar por la “zona de desarrollo próximo”. El proceso de dar un modelo y el proceso de andamiaje constituyen dos elementos fundamentales del modelo de “enseñanza recíproca”. Más adelante desarrollaremos cómo se dan los otros tres tipos de diálogos en la actividad.

El reconocimiento no debe estar ausente de la actividad. Una instancia de evaluación formativa es necesaria. Por lo tanto, el docente debe reconocer el esfuerzo y el trabajo de los grupos en general y de cada grupo por separado.

El trabajo en grupo y la gestión es indispensable en la actividad que estamos describiendo. La interacción entre iguales puede generar diversas estructuras básicas de aprendizaje: competitiva, cooperativa e individualista (Rodríguez Moneo y Huertas: 2000). No sólo se da una interrelación entre los miembros de cada uno de los grupos, sino que luego se configuran como un sujeto grupal para interrelacionarse con los otros grupos. Cuando cada grupo evalúa el trabajo de otro, es frecuente que los miembros del grupo evaluado repliquen la evaluación exponiendo y desarrollando de forma oral aquellos aspectos positivos de su trabajo que les parece que no fueron suficientemente valorados por el otro grupo. Puede llegar a darse así una interacción dentro del grupo y entre los grupos.

Tal como habíamos mencionado en las tareas, la gestión de una diversidad de actividades o variaciones de una misma actividad apunta a generar motivación.

La actividad propuesta constaría de una triple evaluación: primero la evaluación del igual, a partir de aquella se da la auto evaluación, y finalmente la evaluación del

docente centrada en el proceso, en el esfuerzo y en la consecución de determinados criterios de aprendizaje (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000).

Dado que la actividad requiere lectura analítica, redacción y evaluación debe realizarse un buen manejo del tiempo. Este tipo de actividad o cualquier tipo de variación funcionaría mejor como actividad de integración para realizarse en el cierre de una determinada unidad/módulo.

Hemos visto cómo la actividad propuesta trata de seguir el modelo de motivación *target*. Cuando describimos la dimensión de gestionar autoridad, mencionamos que en la actividad se desarrollarían los cuatro tipos de diálogos descritos por Burbules (1999). Ya hemos observado cómo se da el diálogo como enseñanza, veamos ahora brevemente cómo se manifiestan las restantes formas del diálogo. El diálogo como conversación se da sobre todo en el interior de cada uno de los grupos: cada uno de los integrantes escucha y comprende los juicios y los comentarios del otro sobre el artículo que se analiza, además la producción del texto requiere un entendimiento mutuo y una síntesis de las opiniones de los miembros que no necesariamente significa una eliminación de sus diferentes enfoques sobre el texto. El diálogo como indagación puede desarrollarse en cada grupo en la lectura crítica de las fuentes a analizar y en la redacción del texto académico, pero también entraría en juego en la “evaluación” que los grupos realizan del texto del otro y en la puesta en común final que lleva a cabo el docente junto con los alumnos. Finalmente el diálogo como debate se llevaría a cabo cuando cada grupo defiende el enfoque de su texto ante el análisis de los otros y, a su vez, cuando el grupo responsable de la evaluación desarrolla y justifica las razones de su análisis crítico y de sus conclusiones.

En este trabajo hemos analizado una propuesta de actividad en clase que siga las acciones y las dimensiones del modelo de motivación *target*. A su vez, esto llevaría a que se pudieran desarrollar los cuatro tipos de diálogos que caracteriza Burbules (1999). La actividad propuesta es una modelo ideal y de ninguna manera se presenta como un esquema cerrado y absoluto. Pueden realizarse múltiples variaciones, agregados o cambios, de hecho, consideramos que de esa manera la actividad se enriquece y se amplía más.

#### Referencias bibliográficas

- Aparicio, Juan José. (1995). “El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza”. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 10 (mayo-agosto), pp. 23-36.
- Baquero, Ricardo y Limón Luque, Margarita. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Se utiliza la adaptación realizada por Patricia Klin.
- Burbules, Nicholas C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J. A. (2000). “Motivación y cambio conceptual”. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 26, pp. 61-71.