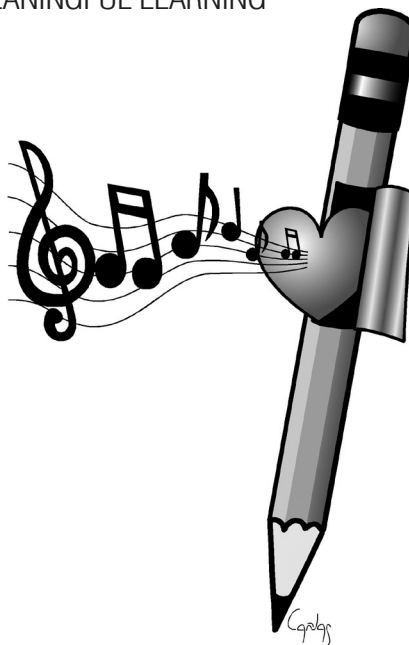


EMOCIÓN, MÚSICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

EMOTION, MUSIC AND MEANINGFUL LEARNING

YADIRA ALBORNOZ*
yadira98@hotmail.com
Escuela Municipal
Benito Canónigo
Guarenas, Edo. Miranda
Venezuela

Fecha de recepción: 9 de junio de 2008
Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2008



Resumen

El siguiente ensayo examina la influencia del factor emocional en el aprendizaje y cómo este factor, generalmente ignorado en la práctica educativa, puede dar significado al proceso de aprendizaje. Distintas perspectivas teóricas (conductistas, cognitivas, constructivistas, pedagogía de la liberación, aprendizaje significativo) han contribuido a conceptualizar el proceso de aprendizaje, sin embargo discuten tangencialmente el fenómeno emocional dentro de este proceso. La música y específicamente la musicoterapia educativa de forma sistemática, con técnicas y modelos adaptados a las necesidades individuales y/o grupales del aula, incentiva la exploración emocional estableciendo el auto-conocimiento y con ello el desarrollo de estrategias significativas para enfrentar y resolver problemas de aprendizaje.

Palabras clave: emoción; música; proceso de aprendizaje y emoción, musicoterapia.

Abstract

The following essay examines the influence of the emotional factor in learning and how this factor, often ignored in educational practice, can give a meaning to the learning process. Different theoretical perspectives (behavioral, cognitive, constructivist, pedagogy of liberation, meaningful learning) have contributed to conceptualize the learning process, however; they tangentially discuss the emotional phenomenon within this process. Music and specifically educational music therapy systematically, with techniques and models adapted to individual and/or group needs in the classroom, incentive exploring the emotional establishing self-knowledge and therefore developing meaningful strategies to face and solve learning problems.

Key words: Emotion, music, learning process and emotion, music therapy.



Preludio



ecientes enfoques consideran que la emoción es un medio esencial para promover el aprendizaje pues influye en el desarrollo de la afectividad y ayuda a entender el proceso mismo de aprender (Villarreal, 2005). A pesar de que el constructivismo considera que los fenómenos cognitivos y emocionales que conducen el comportamiento son expresiones de un proceso holístico, los programas y prácticas educativas perseveran en dar desmedida relevancia a la dimensión cognitiva en desmedro de la emocional, posible consecuencia: fragmentación y obstrucción del aprendizaje, especialmente si consideramos que el alumnado pasa gran parte de su tiempo en el recinto educativo. Para abordar este tópico, el presente ensayo integra tres aspectos: 1) la emoción; 2) la música como elemento para abrir canales de exploración emocional y crecimiento; y 3) el significado de esta exploración para comprender y sobreponer obstáculos o dificultades de aprendizaje. Para orientar la discusión, la autora propone las siguientes definiciones operacionales: 1) Emoción: Estados mentales que originan pensamientos intensos cuyo papel en la experiencia de vida es fundamental y mas allá de considerar estos pensamientos emocionales “buenos” o “malos” el proceso de explorarlos es significativo y trascendental en el aprendizaje; 2) Música: Expresión humana que utiliza la organización del sonido para expresar pensamientos emocionales, reafirmar la identidad y descubrir significados existenciales; 3) Aprendizaje significativo: proceso de co-creación y descubrimiento de conocimiento a través del cual el alumnado valora lo que aprende.

De la emoción

El ámbito filosófico ha teorizado la emoción y el pensamiento de forma ponderada sugiriendo que la experiencia subjetiva y emocional en los procesos de aprendizaje permite incidir en los procesos mentales (Palmero, 1997) lo que también permite deducir que

si conocemos los patrones mentales del alumnado podemos facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas a sus necesidades. Aunque el ámbito educacional muestra señales de interés entorno a este tópico, aún persisten conceptos, métodos y actitudes (ej., indiferencia, falta de entrenamiento y disposición para la enseñanza) que impiden esta integración lo que origina diseños educativos desprovistos de la dimensión emocional (Ibáñez, 2002). La discusión sobre cómo enseñar tomando en cuenta la dimensión emocional o cómo ayudar al alumnado a conocer y expresar su experiencia emocional para estimular el aprendizaje no se ha profundizado (Albornoz, 1998).

Las evidencias sugieren que crecemos entre relaciones emotivas que regulan nuestra actividad y comportamiento potenciando además procesos psicológicos como la memoria, la percepción y/o el pensamiento simbólico imprescindibles en el aprendizaje. Por otro lado, si se considera que “solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (Smirnov, Leontiev y otros 1960:356) entonces nos encontramos ante una dimensión que de ser integrada al contexto educativo promovería el bienestar emocional en el aula. Por ejemplo, el fracaso y la deserción escolar e inclusive la violencia armada en el recinto escolar (fenómeno en auge en países Europeos y Estados Unidos) pueden ser fenómenos atribuidos a la supresión de la actividad emocional, pues en el aula se suscita una diversidad de emociones como el temor o la frustración que no encuentran espacio para ser procesadas y que pueden influir destructivamente en la actitud general del alumnado.

¿Podría el abordaje emocional ser una estrategia educativa-terapéutica válida para predecir la apropiación de contenidos académicos? Potenciar la expresión emocional en el aula o el recinto académico (ej., aprender a expresar y entender las emociones propias, reconocer las emociones de los demás) complementaría el desarrollo cognitivo (ej., lógico-matemático, lingüístico, espacial) porque fijaría cualidades como la motivación o la responsabilidad hacia el acto de aprender. Para ello, es necesario crear ese espacio que abra procesos sistemáticos de intervención emocional que estimulen y evalúen la discusión sobre preguntas como: ¿Por qué no me motiva estudiar? ¿Por qué soy indisciplinado? para facilitar el encuentro de interpretaciones y soluciones a estas cuestiones de forma concertada entre alumnado- terapeuta.

La experiencia de la autora en instituciones de enseñanza da cuenta de que no identificar y procesar el enojo o la tristeza en el aula, por ejemplo, interfiere en la atención (motivación para entender) y la concentración (capacidad de dirigir la atención) pues la mente no retiene información académica debido a la intensidad y espacio de tiempo que ocupan estos pensamientos emocionales



cuando no son procesados. En este respecto, Gómez-Chacón (2001) con sus historias de vida demuestra como la resolución de problemas matemáticos, tradicionalmente vista como una actividad exclusivamente cognitiva, es afectada por bloqueos emocionales específicos que a su vez son influenciados por la realidad social y el contexto sociocultural del alumnado. El esclarecimiento de cualquier confusión o bloqueo emocional se cumple en la medida que el alumnado es sistemáticamente incentivado a descubrir, expresar e identificar pensamientos emocionales específicos que puedan estar obstaculizando el aprendizaje académico. Cuando esta exploración acontece la atención y la concentración tienden a incrementarse.

Por otro lado, ayudar al alumnado a reconocer su experiencia emocional es promover el descubrimiento y entendimiento del ser que en sí mismo es un proceso significativo pues tiende a ser relevante y valorado por el alumnado lo que puede simultáneamente enaltecer otros procesos de aprendizaje (Albornoz, 2002). En este sentido, Boekaerts (1999) considera que la emoción *dispara, mantiene y controla* la inclinación ha aprender mientras facilita o debilita el aprendizaje. Este autor también señala que las emociones se encuentran íntimamente relacionadas con la percepción que se tiene sobre sí, lo que influye en el comportamiento. Por ejemplo, si una persona se percibe poco asertiva es probable que lo que proyecte se encuentre sujeto a este concepto, de allí la importancia también de explorar estos conceptos en el recinto educativo.

Es importante destacar que aunque elementos como el pñsum, tradicionalmente orientado a satisfacer contenido y evaluación, intervienen en el proceso de aprendizaje, la calidad humana del profesorado es determinante. Es necesario que el profesorado sea capaz de facilitar su propia reflexión personal para entender la relación entre sí y su alumnado y permitirse conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje en el contexto de su propio proceso de enseñanza y de su propia experiencia emocional.

De la música

¿Cual es el rol de la música en la emoción y el aprendizaje? Desde el punto de vista de la musicoterapia educativa (*MTE*), la música precipita el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) mientras promueve la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje (Albornoz, 1998).

La musicoterapia que en su definición concisa es un proceso sistemático de intervención que usa experiencias

musicales y la relación persona-terapeuta para promover cambio (Bruscia, 1998) involucra al alumnado en procesos terapéuticos individuales o grupales. La *MTE* es realizada en el recinto académico y uno de sus atractivos es que el alumnado percibe que puede compartir su sentir en un ambiente desprejuiciado donde sus aportes son reconocidos. Por ejemplo, si durante un proceso de *MTE*, una clase descubriese que su enojo (reacción del ánimo que puede provocar ira) es la emoción que está afectando su motivación (tendencia emocional que facilita el logro de objetivos) y disciplina, dicho descubrimiento permitiría la introspección para diseñar estrategias propias de establecimiento de la motivación y la auto-regulación de impulsos. Este proceso de aprender sobre las emociones usando la música, es trascendentalmente significativo porque esta abre la mente creativa la cual es polifacética, exploradora, capaz de acometer retos, proponer preguntas sobre la existencia y buscar alternativas.

La musicoterapia usa cuatro métodos principales: la composición (ej., componer canciones o piezas instrumentales), la improvisación (crear música de forma extemporánea), la re-creación (ej., cantar canciones) y los métodos receptivos (ej., escuchar música, entre otros). Usar estos métodos con el alumnado para explorar su vida emocional estimula el auto-conocimiento y aunque este proceso puede ser doloroso termina siendo profundamente significativo en sí mismo pues conecta e integra el ser de forma creativa.



La música facilita la identificación de pensamientos emocionales con respecto a quienes somos, lo que acorde con Freire (1998) podría permitir que el alumnado asuma el estudio como un *deleite*. El estudio no siempre es tarea fácil e incita pensamientos emocionales de derrota, confusión, apatía por lo que se requiere desarrollar una actitud personal sobre el propio proceso de aprender que permita generar significado. La generación de significado a través de la música abre una posibilidad hacia la comprensión y el cambio de actitud entorno al aprendizaje (Albornoz, 1998).

El sistema educativo imperante raramente busca respuestas a las experiencias emocionales que obstaculizan el aprendizaje, por el contrario tiende a apabullar y excluir al alumnado que las padece. Para la *MTE*, las emociones son consideradas aspectos del proceso mismo de conocerse que influyen en el comportamiento por lo que asume que la calidad de los aprendizajes dependería de la integración de dichas emociones al proceso de aprender. Integrar la experiencia emocional al proceso de aprendizaje facilita el desarrollo del grado de conocimiento que el alumnado tiene sobre sí mismo entorno a sus motivaciones, posibilidades y limitaciones



sobre las demandas académicas y los procedimientos requeridos para cumplir con dichas demandas, lo que supone la reflexión para la transformación de estados de consciencia destructivos que afectan su evolución.

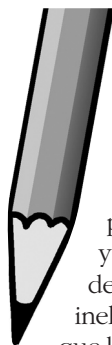
En su trabajo con estudiantes universitarios, la autora, por ejemplo, ha usado entre otros métodos de musicoterapia el *análisis de canciones* con particular utilidad. Inicialmente, el método involucra escuchar canciones seleccionadas por la terapeuta o el alumnado para preguntarse: ¿Qué sentimiento, idea, o imagen la canción que se escucha quiere comunicar? Posteriormente involucra el planteamiento existencial sobre preguntas entorno a: ¿Quién soy? Pero ¿Cuál sería el beneficio de contestar esta pregunta? fundamentalmente promover el conocimiento personal y cultivar lo que Edgar Morin denomina “perseverar en el ser para auto-organizarse” (1994: 260) para construir un significado valorado por el alumnado sobre el acto de aprender. Desde el punto de vista psicodinámico, el *análisis de canciones* es una experiencia a través de la cual los pensamientos emocionales emergen y son traídos a consciencia a través de la interpretación verbal y musical y de esta forma analizados e integrados para servir funciones de auto-regulación (Albornoz, 2002). Por otro lado, esta experiencia incentiva la transmisión de ideas o visiones sobre el mundo y la existencia, Morin (1994), considera que la canción, por ejemplo, es la mejor forma de transmitir un mensaje o un conocimiento pues *es un comunicado directo que describe a la sociedad y su experiencia*. Si se usase otro método como la composición (ej., canciones, o piezas instrumentales) se documentaría una expresión emocional concreta que quiere ser comprendida como por ejemplo la apatía; en este caso la pieza compuesta se convierte en un acto comunicativo de interacción. La composición hace patente la experiencia de vida haciendo asequible la comprensión del mundo, del pensamiento emocional suscitado, y en definitiva del *ser*.

La *MTE* evalúa la exploración emocional y la naturaleza de las obras realizadas en la sesiones (ej., canciones, piezas instrumentales, poesías musicalizadas, improvisaciones) ofreciendo un marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permitan conocer la organización de la estructura cognitiva-emocional del alumnado pues esta área considera que lo que aprendemos y cómo lo hacemos se encuentra influenciado por la experiencia emocional. Es importante señalar que *MTE* no enseña contenido de índole académico sino que es usada para promoverlo y reforzarlo desde el trabajo del ser.

El alumnado de forma cada vez más frecuente manifiesta problemas como indiferencia, falta de dedicación, falta de empatía y solidaridad además de disminuido respeto por la autoridad; si mencionamos aspectos relacionados con la drogadicción y la violencia

en el recinto educativo el fenómeno se hace mucho más complejo. En Australia, un proyecto *MTE* que usa el modelo de musicoterapia de Nordoff-Robbins centrado en el uso del piano y la improvisación ha sido usado como intervención positiva en adolescentes escolares con el fin de mermar el impacto de los problemas antes mencionados. Dicho proyecto se centra en trabajar con estudiantes de bachillerato que experimentan fracaso escolar. Las investigaciones indican que si las necesidades emocionales del alumnado de alto riesgo son reconocidas y abordadas adecuadamente, el potencial para alcanzar la satisfacción puede ser predecido teniendo como resultado adultos con mayor auto-estima y mayores capacidades para el compromiso y el trabajo. El proyecto también ha ayudado a reducir la magnitud de problemas futuros de orden social como la violencia en el aula. La musicoterapia educativa bajo la conducción de profesionales probos motiva el crecimiento académico pues abraza la dimensión emocional, lo que contribuye a desarrollar la motivación para aprender. Profesionales de esta área consideran que la música es efectiva porque provee un comienzo para la expresión y la comunicación emocional mientras que su aspecto no-verbal la hace una excelente fuente alterna y no-invasiva para comenzar el proceso de auto-conocimiento en el recinto educativo. Además, el proceso de acercamiento y comprensión de la vida emocional podría implicar el aumento de un concepto positivo sobre sí o una mejora considerable del auto-estima.

La relación música-aprendizaje es significativa y viene dada por la adquisición de alerta y predisposición a adoptar patrones creativos en sustitución de los destructivos. La *MTE* promueve el descubrimiento de un significado personal que trae cambios creativos de comportamiento pues el evento musical es percibido como valioso para interpretar algún aspecto de la realidad de una manera artística (Albornoz, 2002). Por otro lado, la interacción alumnado-terapeuta y los eventos que acontecen en las sesiones promueven el aprendizaje pues el proceso está centrado en las necesidades del alumnado de explorar significados personales que influyen en su comportamiento y actitudes hacia el aprendizaje. Este proceso de descubrimiento o creación de significados va ineludiblemente acompañado de la emoción por lo que las asignaciones y actividades académicas pueden hacerse significativas de acuerdo a las emociones que estas despiertan.



En resumen, la *MTE* fundamentalmente usa experiencias musicales y la relación alumnado-terapeuta (en sesiones grupales o individuales) para incentivar el auto-conocimiento a través del desarrollo emocional y conducir a un cambio en el significado de la experiencia de aprender para que el alumnado contribuya a capacitarse y regularse. *MTE* es un



abordaje horizontal que invita al alumnado a expresar lo que piensa acerca de lo que le es propuesto aprender, este aspecto es crucial para comprender el comportamiento y actitudes del alumnado. Para *MTE* entender las emociones da cuenta de las dificultades del alumnado, su gusto o disgusto, apatía o entusiasmo lo que conlleva o no a realizar acciones acordes a estos pensamientos emocionales. El proceso de descubrirse fomentado por esta área de la musicoterapia contribuye a crear principios de aprendizaje sistemáticos propios y elegir nuevas estrategias ajustadas a necesidades específicas facilitando: 1) la satisfacción ante el proceso de aprendizaje, 2) el aumento de la creación de repertorios de aprendizaje, 3) el alerta sobre el estilo propio de aprender, 3) la creación de estilos distintos de aprendizaje, 4) la disminución de las dificultades en el proceso de aprendizaje, y finalmente 5) la mejora del rendimiento académico.

La *MTE* usa estrategias adaptadas a la edad, necesidades e intereses individuales o grupales del alumnado para promover la reflexión teniendo como primer paso despertar el alerta para trabajar de forma efectiva. La terapeuta usa métodos que incluye que el alumnado traiga su música preferida para ser compartida y discutida en clase. Las estrategias y técnicas únicas de la musicoterapia se usan para intervenir problemas identificados por el alumnado, la terapeuta, o el sistema escolar y promover cambios de actitud para contrarrestar comportamientos destructivos. Las intervenciones terapéuticas ofrecen al alumnado herramientas para: 1) redirigir las acciones destructivas hacia acciones creadoras; 2) dar oportunidad para expresar y compartir sentimientos, pensamientos, intereses, actitudes en relación a sí y el entorno; y 3) alentar y asistir la toma de la responsabilidad de su propio bienestar. Las preferencias y creaciones musicales generadas en el aula son honradas mientras que los materiales musicales e instrumentos usados son adaptados y seleccionados en concordancia con las necesidades del aula. La musicoterapia educativa enfatiza el auto-conocimiento a través de experiencias musicales que incitan la exploración de pensamientos emocionales predominantes que dificultan el aprendizaje. El proceso de musicoterapia hace que el alumnado se regocije de la discusión personal aunque esta genere dolor ¿Por qué? Porque durante dicho proceso la exploración de emociones destructivas, como la ira, se hace de forma creativa. La autora considera que integrar las emociones al proceso de aprendizaje académico permite que la persona aprenda significativamente porque percibe la vinculación de lo que aprende con su propio desarrollo (Rogers, 1959).

La *MTE* integra las emociones al contexto educativo para crear competencias emocionales como: 1) la motivación como etapa inicial del proceso de aprender donde se crea el interés por aprender y los nexos afectivos profesorado-alumnado; 2) la comprensión como

etapa donde se establece la atención del alumnado sobre lo que considera importante del contenido que le interesa aprender; y finalmente 3) ayudar al alumnado a pensar y actuar para la apropiación de los conocimientos, habilidades y valores.

Negar la vida emocional puede generar ansiedad lo que afecta la salud del alumnado. Las masacres a mano armada a menudo cometidas por jóvenes estudiantes contra el profesorado y/o alumnado en países industrializados que comercian con la violencia, quizás, entre otros factores, sea una consecuencia de la negación de la vida emocional. En Venezuela y debido a la fuerte influencia que ejerce la propaganda del norte del mundo sobre nuestra juventud podríamos prevenir la realidad que esas sociedades padecen donde además solo en el año 2005, 58.000 europeos decidieron suicidarse.

Del significado

La integración equilibrada del conocimiento permitiría evitar que así como la emoción es opacada por la cognición en el contexto educativo, la creación de significado sea opacada por la información (mensaje pre-codificado). Transmitir información no es igual a facilitar un ambiente para la obtención y creación de significados personales o colectivos que potencien el aprendizaje. En *MTE*, el trabajo relacionado con la obtención, descubrimiento o co-creación de significado se logra a través de la comprensión de vivencias, este aspecto es central y la música tiene la facultad de facilitar momentos significativos (Amir, 1992, 2000). A través de las experiencias musicales, el alumnado explora su vida emocional y crea significado personal de forma individual o compartida en base a sus historias y dramas. Descubrir, crear o dar sentido a un significado es un proceso propio de narrativa dentro del contexto específico que lo genera (Bruner, 1990). Dentro del contexto educativo, el desocultamiento de patrones discursivos que facilitan la comprensión de la realidad esclarece la manera como las estrategias de aprendizaje adquieren significado dentro de ese contexto.

La Teoría de Educación de Novak (1988) incluye el significado y considera que durante el acto educativo acontecen intercambios de significados entre alumnado y profesorado que pueden hacer significativo el aprendizaje pues la co-construcción de significado implica un proceso de transformación cognitivo, emocional y conductual como resultado de la experiencia de la persona. Las emociones se encuentran involucradas en los significados que construimos a partir de la experiencia de vida, ellas nos ayudan a tomar conciencia del valor que tienen estos significados y de las acciones que realizamos para aprender. Identificar, expresar y comprender los pensamientos emocionales



en discusiones de aula involucra al alumnado en una interesante interrelación de intercambios de significados que puede ayudar a comprender como se aprende o por qué no se aprende y cual es el posible significado de estas experiencias.

¿Por qué es importante el descubrimiento de significado? Porque contribuye a integrar el ser para generar reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Sabemos que el alumnado puede aprender contenido sin atribuirle significado alguno, sin entender en absoluto la esencia del contenido, pero la idea es coadyugar a generar un *alumnado creador* que profundice el significado que obtiene o crea durante su participación en las actividades escolares.

Tinto (1989) señala que cada vez más un gran número de estudiantes no sabe porque ingresa a la universidad lo que podría producir un enorme miedo al futuro y fracaso educativo. Esta evidencia podría interpretarse como desconocimiento o falta de desarrollo de un significado de vida; probablemente si esta población de estudiantes “desorientados” hubiese recibido un tratamiento sistemático dentro del mismo recinto escolar para comprender la naturaleza de ese miedo y mermar la desorientación, las probabilidades de haber encontrado un significado vocacional serían más altas. ¿Qué hacer en la academia para comprender este fenómeno y facilitar el descubrimiento de significados de vida? ¿Por qué no explorar la raíz del miedo o la desorientación? ¿Cuales serían las técnicas o métodos para esta exploración? ¿Necesita la institución educativa asesores especializada/os en esta área?

Los significados descubiertos o co-descubiertos son el resultado de un proceso de interacciones en las que interviene: el alumnado, los contenidos de aprendizaje y el profesorado o equipo terapéutico, en el caso de la aplicación de *MTE*. Estos significados impactan el aprendizaje porque como se menciona previamente atribuyen sentido a los contenidos de la enseñanza. El descubrimiento compartido y progresivo de significados se habilita si hay guías y mediadores dentro de la institución educativa, imposible de otra forma. Los significados de vida pueden permitir la construcción de significados académicos facilitando la participación en tareas y actividades que permitan el descubrimiento de significados cada vez más próximos a los contenidos del currículum.

Por último, Wittrock (1986) considera que a la par de la emoción, la percepción que tiene el alumnado de sí, del profesorado, de la institución educativa indica que este compone y/o descompone significado al tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, por lo que este significado no depende exclusivamente del conocimiento previo explicitado en la teoría ausubeliana

y colaboradores (1983) pero del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

Hay más preguntas que respuestas a las cuestiones antes planteadas que para responderlas deberíamos consultar al alumnado. Sabemos del problema ético y existencial en el cual se encuentra inmerso gran parte del profesorado Venezolano, quizás justamente por falta de significado y la propia ansiedad existencial que esto genera, dimensión que merece una sensata y profunda discusión.

La autora considera que si estas áreas son abordadas es probable que entendamos los mecanismos que hacen posible que el profesorado enseñe y aprenda y que el alumnado aprenda y enseñe.

Conclusión

En resumen, los pensamientos emocionales son indicadores de cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas en el aula. Así, cuando identificamos desinterés habrá una emoción que lo sustenta. Reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo. Trabajar en torno a las dificultades que el alumnado percibe como relacionadas con su desarrollo personal y académico es permear el aprendizaje y estimular la motivación, la responsabilidad y el compromiso. Por ejemplo, si se permea la emoción a través de la música se facilita el descubrimiento de la raíz de la confusión, experiencia propia de cualquier proceso de aprendizaje. Un proceso creador permitiría la transformación de esta confusión en confianza, por ejemplo, para enfrentar la naturaleza de dicha confusión, es necesario entonces conocerse emocionalmente para adoptar una postura que contribuya a enfrentar el reto de aprender.

Finalmente, es imprescindible para la autora dejar claro que la idea de este ensayo es proponer la *MET* como alternativa en el aula y en ningún caso descartar conocimiento alguno, ni siquiera el “satanizado” conductismo que cuando sus técnicas son comprensivamente usadas en el aula tiene mucho que aportar. ©

*Profesora de Música de la Escuela Municipal Benito Canónico, Doctorada en Filosofía de la Musicoterapia, Ph.D (Temple University). Maestría en Musicoterapia y Certificación en Composición Musical, Licenciada en Música menciones Clarinete y Musicoterapia. Certificada por The American Association for Music Therapy, posee una Tecnicatura Superior en Rehabilitación mención Terapia Ocupacional (Colegio universitario de Rehabilitación-Hospital Pérez Carreño)

Bibliografía

- Albornoz, Yadira. (2002). *La práctica de la musicoterapia en 7 historias de vida*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.
- Albornoz, Y. (1998). *Musicoterapia educativa*. Ensayo no publicado.
- Amir, Dorit. (1992). *Awakening and expanding the self: Meaningful moments in music therapy process as experience and described by music therapists and music therapy clients*. New York: Unpublished Doctoral Dissertation, New York University.
- Ausbel, David Paul, Novak, Joseph, Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: Ed.Trillas.
- Boekaerts, Monique. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(1), 445-457.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruscia, Kenneth. (1989). *Defining music therapy*. Spring City, PA: Spring House Books.
- Freire, Pablo. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, Inés María. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Nancea.
- Ibáñez, Alvaro (2002). *Las emociones en el aula*. Estudios Pedagógicos, 28, 31-45.
- Morin, Edgar. (1994). *La noción de sujeto, en nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós, pp. 67-86.
- Novak, Joseph y Gowin, Bob. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rogers, Carl. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. In S. Koch (Ed.).
- Palmero, Federico. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Electrónica de motivación y Emoción R.E.M.E*. Volumen: 2 Número 2-3. Disponible en <http://www.reme.uji.es/articulos/apamf245161299/texto/html>. Consultada el 1 de abril de 2007.
- Smirnov, Albert, Leontie, Alekséi, v, Luria, Alexander y otros (1960). *Psicología*. Grijalbo. México.
- Tinto, Vincent. (1975). *Drop out from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. Review of Educational Research, 45(1).
- Villarroel, Gladys del Carmen. (2005). Emoción y aprendizaje: Un estudio en estudiantes de educación básica rural. *Revista Digital Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2(4).

No lo crea pero ocurrió



En Venezuela los medios comerciales de información, especialmente la T.V, encabezada por Venevisión y RCTV, emblemática defensora de la libertad de expresión, censuraron al ex-presidente Luis Herrera Campins quien fue vetado por los medios privados debido a la recuperación para el Estado de las transmisiones televisadas de la carreras de caballo, y la prohibición de la publicidad de cigarrillos y licores en radio y televisión. Por esta medida, Herrera Campins fue condenado al silencio de por vida.

Una sanción que duro 24 años. Una vez muerto (2008) se pudo saber de él.

Esta situación fue nuevamente señalada en la sesión especial de la O.E.A sobre el derecho a la libertad de expresión por Roy Chardeston Matos, embajador venezolano ante este organismo (abril, 2009).

También yo puedo reclamar pago. También puedo reclamar intereses. Consta en el Archivo de Indias, papel sobre papel, recibo sobre recibo, firma sobre firma, que sólo entre el año de 1503 y el de 1660 llegaron a Sanlúcar de Barrameda 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata provenientes de América. ¿Saqueo? No lo creyera yo, porque es pensar que los hermanos cristianos faltan a su séptimo mandamiento. ¿Explotación? Guárdeme Tonatzin de figurarme que los europeos, igual que Caín, matan y después niegan la sangre del hermano.

¿Genocidio? Eso sería dar crédito a calumniadores como Bartolomé de las Casas, que califican al Encuentro de Destrucción de las Indias, o a ultrosos como el doctor Arturo Uslar Pietri, quienes afirman que el arranque del capitalismo y de la actual civilización europea se debió a esa inundación de metales preciosos.

No, esos 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata deben ser considerados como el primero de varios préstamos amigables de América para el desarrollo de Europa. Lo contrario, sería presuponer crímenes de guerra, lo cual daría derecho, no sólo a exigir devolución inmediata, sino a indemnización por daños y perjuicios. Yo, Guaicaipuro Cuauhtémoc, prefiero creer en la menos ofensiva de la hipótesis. Tan fabulosas exportaciones de capital no fueron más que el inicio de un Plan Marshalltzuma para garantizar la reconstrucción de la bárbara Europa, arruinada por sus deplorables guerras contra los cultos musulmanes, defensores del álgebra, la poligamia, el baño cotidiano y otros logros superiores de la civilización.

Por ello, al acercarnos al Quinto Centenario del Empréstito, podemos preguntarnos: ¿han hecho los hermanos europeos un uso racional, responsable, o por lo menos productivo de los recursos tan generosamente adelantados por nuestro Fondo Indoamericano Internacional? Deploramos decir que no. En lo estratégico, lo dilapidaron en batallas de Lepanto, Armadas Invencibles, Terceros Reichs y otras formas de exterminio mutuo, sin más resultado que acabar ocupados por las tropas gringas de la OTAN, como Panamá (pero sin canal). En lo financiero, han sido incapaces -después de una moratoria de 500 años- tanto de cancelar capital o intereses, como de independizarse de las rentas líquidas, las materias primas y la energía barata que les exporta el Tercer Mundo.

Este deplorable cuadro corrobora la afirmación de Milton Friedman conforme a la cual una economía subsidiada jamás podrá funcionar. Y nos obliga a reclamarles -por su propio bien- el pago de capital e intereses que tan generosamente hemos demorado todos estos siglos. Al decir esto, aclaramos que no nos rebajaremos a cobrarles a los hermanos europeos las viles y sanguinarias tasas flotantes de interés de un 20% y hasta un 30% que los hermanos europeos cobran a los pueblos del Tercer Mundo. Nos limitaremos a exigir la devolución de los metales preciosos adelantados, más el módico interés fijo de un 10% anual acumulado durante los últimos trescientos años.

Sobre esta base, y aplicando la europea fórmula del interés compuesto, informamos a los Descubridores que sólo nos deben, como primer pago de la Deuda, una masa de 185 mil kilos de oro y otra de 16 millones de kilos de plata, ambas elevadas a potencia de trescientos. Es decir: un número para cuya expresión total serían necesarias más de trescientas cifras, y que supera ampliamente el peso de la Tierra. Muy pesadas son estas moles de oro y de plata. ¿Cuánto pesarían calculadas en sangre? Aducir que Europa en medio milenio no ha podido generar riquezas suficientes para cancelar este módico interés, sería tanto como admitir su absoluto fracaso financiero y/o la demencial irracionalidad de los supuestos del capitalismo. Tales cuestiones metafísicas, desde luego, no nos inquietan a los indoamericanos. Pero sí exigimos la inmediata firma de una Carta de Intención que discipline a los pueblos deudores del Viejo Continente, y los obligue a cumplimos sus compromisos mediante una pronta Privatización o Reconversión de Europa, que les permita entregárnosla entera como primer pago de su

Deuda histórica.

Dicen los pesimistas del Viejo Mundo que su civilización está en una bancarrota que le impide cumplir sus compromisos financieros o morales. En tal caso, nos contentaríamos con que nos pagaran entregándonos la bala con la que mataron al poeta.

Pero no podrán: porque esa bala, es el corazón de Europa.

**Tomado del
Semanao La Hojilla.
Caracas, 8 al 14 de octubre/2008. p/7**

