Universitat de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

LA MÚSICA CLÁSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO Y FUENTE PRIMARIA EN HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DEL RAZONAMIENTO ANALÓGICO

Francisco Javier Pérez Álvarez

Máster Universitario: Máster Universitario en Formación del Profesorado

Especialidad/Itinerario: Geografía e Historia

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2020-21

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

LA MÚSICA CLÁSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO Y FUENTE PRIMARIA EN LA HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES DESDE UNA PERSPECTIVA DEL RAZONAMIENTO ANALÓGICO

Francisco Javier Pérez Álvarez

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2020-21

Palabras clave del trabajo:

Música clásica, razonamiento analógico, inteligencia analógica, Teoría de los Marcos Relacionales, sinestesia

Tutor: Gabriel Roig Bauzà

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es el de realizar una investigación teórica sobre los usos que la música, en particular la música clásica, puede tener en la educación secundaria con el fin de extraer una propuesta práctica y realizable. Para ello se ha recurrido al concepto de “inteligencia analógica” y “razonamiento analógico”. Facultades que, pese a haber sido advertidas como potencialidades de la música desde hace siglos, no siempre han acaparado la investigación en el área específica de las relaciones música-educación. Un terreno especialmente dominado por enfoques cognitivistas o musicoterapéuticos, en los que el estudio de las posibilidades de la música clásica en la Historia y la Historia del Arte no ha sido predominante.

Con los resultados de esta investigación y sus fundamentos teóricos, se procede en la segunda parte de este trabajo a una propuesta de actividades transversal y departamental que cuente con la música clásica como recurso didáctico para trabajar los contenidos de la Historia y la Historia del Arte. El enfoque trata de rebasar las perspectivas cognitivistas predominantes, priorizando en ellas el ejercicio del razonamiento analógico. Se intenta también demostrar que, con esta perspectiva, las actividades pueden ser diversificadas y contar con una gran variedad de documentos históricos. Un hecho que facilita la enseñanza de ambas disciplinas enraizándose en la naturaleza profundamente asociativa de dichas áreas de conocimiento.

Por último, también se muestran los resultados obtenidos mediante el testeo efectivo en un aula de una de las actividades propuestas.

PALABRAS CLAVE

Música clásica, razonamiento analógico, inteligencia analógica, Teoría de los Marcos Relacionales, sinestesia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to carry out a theoretical investigation on the uses that music, in particular classical music, can have in education in order to extract from it a practical and achievable proposal. For this, the concept of "analog intelligence" and "analog reasoning" has been used. Faculties that, despite having been recognized as potentialities of music for centuries, have not always monopolized research in the specific area of music-education relationships. An area especially dominated by cognitivist or music-therapeutic approaches, whose study of possibilities in History and Art History has not been predominant.

With the results of this research and its theoretical foundations, the second part of this work proceeds to a proposal of activities that has classical music as the main didactic resource to work on the contents of History and Art History. The approach tries to go beyond the predominant cognitive or psychological perspectives, prioritizing in them the exercise of analogical reasoning. It also tries to show that, with an analogical reasoning approach, the activities can be diverse,and have a great variety of diverse historical documents. A fact that facilitates the teaching of both disciplines, rooted in the deeply associative nature of these areas of knowledge.

Finally, the results obtained by effective testing in a classrom of one of the proposed activities are also shown.

KEYWORDS

Classical music, analogical reasoning, analogical intelligence, Relational Frame Theory, synesthesia.

ÍNDICE

0. Inttroducción y objetivos **7**

PEL PAPEL DE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN: ENFOQUES HISTÓRICOS, EXPERIENCIAS ACTUALES Y POSIBILIDADES DE USO DIDÁCTICO EN BASE AL RAZONAMIENTO ANALÓGICO

1. Música y educación: las tres principales concepciones históricas **8**
1.1 Enfoque racionalista-matemático 8
1.2 Enfoque emotivista o ético 9
1.3 Enfoque cognitivista 10
2. La concepción intelectualista de la música en la educación: la visión predominante desde la segunda mitad del siglo XX **11**
2.1 Estudio de caso: el Efecto Mozart, paradigma del uso cognitivista de la música en la educación 11
2.2 Críticas al Efecto Mozart 12
3. Hacia un enfoque superador del cognitivismo: la música clásica como desarrolladora de una inteligencia analógica **13**
3.1 La Teoría de los Marcos Relacionales y la idea de un razonamiento analógico 14
3.2 La inteligencia analógica y la sinestesia 14
4. Concreciones prácticas de música y educación **15**
4.1 Experiencias en el aula: cognitivismo, musicoterapia, psicomotricidad y música como fuente primaria 15
4.2 Métodos de enseñanza musical y razonamiento analógico 19
4.2.1 El Método Kodály 19
4.2.2 El Método Dalcroze 20
5. **Modelos de relación entre música clásica y el campo de la Historia y la Historia del Arte** **21**
5.1 Analogía formal 21
5.2 Analogía descriptivista 23
5.3 Analogía por intrahistoria 25
5.4 Música como fuente primaria 26

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON LA MÚSICA CLÁSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE

0. Introducción **27**

1. Planteamiento de las actividades **28**

1.1 Categorización de las funciones de la música clásica según una didáctica asociacionista 28

1.2 Necesidad de materiales auxiliares 29

1.3 Propuesta metodológica 29

1.4 Propuesta evaluadora 31

2. Actividades por analogía formal **31**

2.1 La música de Schönberg y el expresionismo pictórico 31

2.2 El impresionismo y Debussy 33

3. Actividades por analogía descriptivista **34**

3.1 Las Guerras Napoleónicas y la Obertura 1812 de Tchaikovsky 34

3.2 La Sinfonía nº7 de Shostakovich y el asedio de Leningrado 37

4. Actividades de asociación por intrahistoria **40**

4.1 La chacona: las influencias culturales América-Europa 40

4.2 El compositor mallorquín Antoni de Lliteres y el siglo XVIII español 42

5. Música como fuente primaria **45**

5.1 Música y nazismo 45

5.2 Resultados de la aplicación de esta actividad 47

5.3 La música y el asesinato de Federico García Lorca 48

6. Conclusiones **50**

7. Bibliografía **53**

ANEXOS **56**

1. Imágenes para la actividad sobre Schönberg y el expresionismo pictórico 56
2. Imágenes para la actividad del Impresionismo y Debussy 59
3. Power Point empleado para la actividad de música y nazismo testada con alumnos. 62
4. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos de la actividad sobre música y nazismo 69

0. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En la presente investigación se ha procedido a justificar la idoneidad del uso de la música clásica en la enseñanza de la Historia y la Historia del Arte. Para ello, se ha procedido a investigar las concepciones clásicas de las relaciones entre música y educación, así como las principales disciplinas que han explorado esta vinculación.

También se emprende una investigación en las diferentes experiencias que en las últimas décadas han tenido lugar en las aulas con respecto a las relaciones entre música y educación. El objetivo es extraer bajo qué presupuestos, con qué marcos teóricos y con qué objetivos se han implementado.

En este sentido, se ha pretendido rebasar las concepciones clásicas de las relaciones música-educación, muy centradas en el desarrollo cognitivo. Es por ello que se propone el razonamiento analógico como campo privilegiado en el que se desarrollan los efectos didácticos de la música clásica.

Los resultados obtenidos en esta primera sección teórica se emplean como fundamento teórico para una propuesta de actividades que respalde la idoneidad de 1) los beneficios en el aprendizaje del desarrollo del razonamiento analógico y 2) la música clásica como recurso fecundo a la hora de desarrollar esta facultad en las disciplinas de la Historia y la Historia del Arte.

Se pretende que la propuesta de actividades sea transversal. en cuanto que sea aplicable en los diferentes niveles de secundaria, y departamental, en tanto que pueda ser aplicada con los recursos y conocimientos propios de un Departamento de Geografía e Historia.

Asimismo, también se ha querido que la siguiente propuesta sea especialmente aplicable en institutos que cuenten con un Plan de Estudios Integrado entre el centro y conservatorios de música y danza.

Por último, se pretende contrastar los resultados obtenidos tanto en la parte teórica como en la práctica con la evaluación real que los alumnos han realizado de una de las actividades propuestas. Con ello se ha querido valorar la idoneidad, adecuación y realismo de la propuesta general.

PRIMERA PARTE. EL PAPEL DE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN: ENFOQUES HISTÓRICOS, EXPERIENCIAS ACTUALES Y POSIBILIDADES DE USO DIDÁCTICO EN BASE AL RAZONAMIENTO ANALÓGICO

1. MÚSICA Y EDUCACIÓN: LAS TRES PRINCIPALES CONCEPCIONES HISTÓRICAS

El uso de la música en la educación es prácticamente tan antiguo como la misma enseñanza. Hoy en día seguimos conservando numerosos testimonios en los que se nos habla de cómo la enseñanza musical era usada en la educación de modos y fines muy diversos.

Nuestro repaso histórico arroja unas concepciones de la música que conviene retener porque son, en lo fundamental, las mismas ideas que, moduladas según la época y el paradigma científico predominante, siguen estando vigentes.

1.1 Enfoque racionalista-matemático

Desde muy temprano, la música se concibió como un constructo lógico-matemático muy estricto. Este enfoque fue impulsado por los antiguos griegos (especialmente por Pitágoras y la escuela pitagórica), dado que los estudios sobre la acústica y la afinación de los instrumentos presentaban una honda raíz matemática.

Ya Platón, propugnaba que los jóvenes debían ser educados en la música, dado que este conocimiento se vinculaba con otros saberes analíticos y formales como la Geometría. A respecto, es muy interesante el uso que el propio Pitágoras hacía de la música en la comunidad de estudiantes fundada por él mismo. Se cuenta que usaba la música con fines terapéuticos, especialmente para combatir la melancolía, nombre con el que antes se conocía a la depresión (Andrés, R., 2020).

Asimismo, Fubini en su *Estética musical desde la Antigüedad al siglo XX* (2007), pone de relieve que para los pitagóricos la música recibía un puesto de especial importancia dado que ocupaba un lugar de privilegio en su cosmogonía y metafísica. Así, el concepto de armonía pitagórica rebasaba lo meramente musical para convertirse en un presupuesto omnicomprensivo del universo.

Esta práctica pitagórica no correspondía al enfoque psicológico que hoy en día presentan prácticas afines con la musicoterapia, si bien es cierto que propugnaba una vinculación con los afectos y los astros en virtud a intervalos musicales comunes. Todo lo expuesto anteriormente propició que durante siglos se identificara la música con la matemática. Una orientación que quedó reafirmada en la Edad Media a través de la obra de Boecio (siglo V); tanto es así que la música formaba parte del Quadrivium medieval, que de modo harto significativo incluía otras disciplinas formales como la aritmética, la geometría y la astronomía.

1.2. Enfoque emotivista o ético

Dicho enfoque nació también en la Antigua Grecia aunque algo posteriormente al enfoque matemático. A pesar de que ya encontramos en la mitología griega, especialmente en leyendas como las de Apolo y Marsias, referencias al efecto irresistible (casi siempre, pernicioso) de la música sobre los afectos (Andrés, R. 2020), no fue hasta Aristóteles que dicha relación se abordó desde un punto de vista educativo. El filósofo macedonio advertía contra los efectos de la música, que, juzgados como disolventes, podían mitigar las disposiciones intelectuales de sus estudiantes.

A este respecto, es llamativo que, en especial, desaconsejara escuchar el sonido de la lira y la flauta, para Aristóteles los instrumentos de timbre más sensual, y, por tanto, más perjudicial para los jóvenes (Fubini, E., 2007). Sin embargo, Aristóteles no rebaja a la música sino que llega incluso a favorecerla en contraposición con Platón, cuyo único valor de la música estriba en su componente matemático. De hecho, para Aristóteles la música puede considerarse un saber ético. El adjetivo de ético procede de la propia etimología de la palabra, es decir, *ethos*. Y es que Aristóteles, en sus *Problemas musicales* percibe que en la música existen analogías que no se dan con otros sentidos. Así, para Aristóteles la música presenta una cualidad de la que carecen los otros artes: el movimiento. Y este movimiento es, para el Estagirita, el vínculo de la música con el *ethos*.

Asimismo, cabe decir que esta concepción de Aristóteles sería recuperada más adelante en el Barroco. Así, las teorías del filósofo griego sobre la capacidad catárquica de la tragedia, expuesta en su *Poética*, serán retomadas para adaptarse a la música.

Este enfoque emotivista o ético de la música llega hasta hoy, aunque transformado con respecto a lo que postulara Aristóteles. La musicoterapia, por ejemplo, participa de la idea de la música como transformadora de los estados de ánimo. Tampoco podemos olvidar a este respecto otras tendencias, de raíz más científica, que, como el Método Tomatis, recurre a la música para ayudar a menores con problemas de autismo. Sin embargo, a pesar de que su objetivo sea terapéutico, participa de un fuerte enfoque cognitivista, como se verá más adelante.

1.3 Enfoque cognitivista

Este enfoque, que tiene su punto de arranque en el siglo XVIII, es en parte una derivación del enfoque matemático, aunque con una fuerte orientación psicologista propia del Siglo de las Luces. Fue enunciada por el filósofo alemán Leibniz, quien opinaba que, al escuchar música, la mente calcula sin saberlo. Más allá de este conocido aserto, encontramos una elaboración más pormenorizada de esta asociación música-mente en su obra *De la felicidad* de sus *Escritos alemanes sobre la sabiduría* (*apud* Andrés, R., 2020):

> *Los golpes sobre el tambor, el ritmo y la cadencia en la danza y otros movimientos análogos, según regla y medida, derivan su encanto del orden, pues todo orden es propicio a la mente y un orden armonioso, aunque invisible, está presente también en los golpes o movimientos provocados con arte, de cuerdas, pífanos y campanas, y del mismo aire, que aquéllos ponen en armonioso movimiento, que luego a través del oído en nosotros un eco concordante, al que se ajusta también el movimiento de nuestros espíritus animales* (988).

Dicha orientación puede rastrearse en prácticas muy consolidadas desde hace décadas, en las que la música se concibe como un estimulante de la facultad matemática innata del cerebro. Muchas de las actividades que se llevan a cabo actualmente con la música clásica en la educación (por ejemplo, audiciones pasivas mientras se realizan otras actividades) participan de manera más o menos consciente de este planteamiento. Todavía en estos últimos años perviven los estudios sobre los efectos de la música en la cognición, sobre todo para estudiar los efectos que tiene en la disonancia cognitiva (Perlovsky, L., 2014).

2. LA FUNCIÓN INTELECTUALISTA Y COGNITIVISTA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN: LA CONCEPCIÓN PREDOMINANTE DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Cada vez que oímos hablar del rol de la música clásica en la educación, muy habitualmente se hace alusión a sus efectos en la cognición. Son muchos los estudios y artículos escritos sobre la capacidad que tiene la música clásica de mejorar inteligencias como la espacial y la matemática. Sin embargo, a pesar de ser algo comúnmente aceptado, la situación dista de ser científicamente avalada.

De hecho, existen estudios que concluyen que no existen pruebas definitivas que nos impulsen a pensar que la música clásica per se contribuye a un desarrollo significativo de la cognición. A continuación, se aplica lo expuesto en un caso específico y de gran relevancia que ha condicionado la concepción, todavía vigente hoy en día, de la música clásica como estimuladora de la facultad cognitiva.

2.1 Análisis de caso. El Efecto Mozart: paradigma del uso cognitivista de la música en la educación

A este respecto, no podemos dejar de mencionar el conocidísimo “Efecto Mozart”. Existe una amplia literatura respecto a este supuesto efecto, tanta que generalmente se suele pensar que sus conclusiones son científicas. De hecho, una simple búsqueda en Google de Efecto Mozart arroja nada más y nada menos que 1.060.000 resultados.

A continuación, haremos un análisis con el fin de poner de relieve las limitaciones de la teoría que vincula música clásica con efectos en la cognición. El Efecto Mozart fue consagrado por un estudio elaborado por la Universidad de California en 1993. La psicóloga Frances Rauscher publicó en *Nature* el artículo *Music and Spatial Task Performance* (1993*)*, cuyas conclusiones experimentales consagrarían el conocido como Efecto Mozart. Según este estudio, se había comprobado que la escucha del Adagio de la *Sonata para dos pianos* de Mozart mejoraba el razonamiento espacial. Sin embargo, en el mencionado artículo se alude a las posibilidades más amplias de la música:

> *These observations led to their prediction that music may be a useful tool for the understanding of higher brain fudction, followed by their proposition that music can access these inherent brain patterns, enhance*

> *the ability of the cortex to do pattern development, and thereby improve other related higher cognitive functions*[1] (21).

La metodología del experimento consistió en reunir 3 grupos de 36 alumnos. Uno de estos grupos escuchó la mencionada obra de Mozart, el segundo escuchaba instrucciones de relajación y un tercero permaneció en silencio. Tras la prueba de 10 minutos, los alumnos fueron requeridos a completar una serie de actividades, que incluían pruebas de razonamiento (según la metodología Stanford-Binet) y pruebas de cortar y doblar papel.

El grupo que obtuvo mejor puntuación fue el que escuchó a Mozart. A partir de este artículo se generalizó la creencia de que escuchar a Mozart incrementaba la inteligencia de las personas. La extensión de esta creencia fue tan fuerte que dio lugar a prácticas incluso pintorescas; por ejemplo, cuando en 1998 el gobernador de Georgia regaló *cassettes* de Mozart a las madres primerizas.

2.2 Críticas al Efecto Mozart

Las críticas al Efecto Mozart han sido frecuentes en las últimas décadas, en parte debido a la reacción de la comunidad científica a una hipótesis que iba camino de convertirse en verdad aceptada. Además, estas conclusiones han sido desacreditadas en los últimos años por estudios como el realizado a 3.000 personas por la Universidad de Viena y que se expone pormenorizadamente en el artículo *Mozart effect – Shmozart effect*: *a meta análisis* (2019), a cargo de los investigadores Pietschnig, J., Voracek, A. y Formann, K.:

> *The large effect demonstrated in the initial publication faded away as more research was done on this subject. Overall effects turned out to be significant but small and not substantially different from effects of other kinds of music. Possible publication bias turned out to be an additional threat to the validity of the observed effect* (322).

En dicho estudio no se observó que ninguna de las personas experimentara cambio alguno tras escuchar la música del compositor austriaco. En este sentido, el artículo pone en suspensión los resultados del artículo de Rauscher, precisamente por

[1] Cabe apuntar que la propia Rauscher atenuó las posibilidades cognitivas del Efecto Mozart años después al ver la simplificación a la que había conducido la popularización de su artículo.

derivarse de experimentos muy pautados, los cuales, si no se replican exactamente, no arrojan resultados semejantes como para establecer esa causalidad entre música clásica e incremento cognitivo.

También se ha puesto de relieve, en otros estudios sobre la influencia de la música en el desarrollo de tareas, que el tipo de música no es tan relevante. Ni tan sólo que sea el principal motor de un buen desempeño. De hecho, el efecto de la música en el desempeño de tareas depende de varios factores: lo que se está oyendo, la tarea que se está realizando y las características del que realiza la tarea (González, M., Ayllón, J., 2019).

Asimismo, también se le ha criticado al estudio de Rauscher su fuerte raíz cognitivista. Rauscher, en su experimento, trató de desarrollar el trabajo del psicólogo francés Alfred Tomatis, creador del Método Tomatis que todavía se aplica en centenares de colegios en todo el mundo.

Este método busca, mediante la audición fundamentalmente de música clásica, corregir el control audio-vocal y el circuito entre oído y voz, lo cual fomenta el control del habla. Este procedimiento también fue concebido para reducir estados de depresión y hoy en día también se emplea para tratar el autismo, la dislexia y la esquizofrenia.

3. HACIA UN ENFOQUE SUPERADOR DEL COGNITIVISMO: LA MÚSICA CLÁSICA COMO DESARROLLADORA DE LA INTELIGENCIA ANALÓGICA

Hoy en día nos encontramos en una situación muy diferente a los estudios que, sobre el Efecto Mozart, se hicieron hace décadas siguiendo las conclusiones de XX, de claras tendencias cognitivistas. De hecho, teorías como las inteligencias múltiples de Gardner, así como la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR), sitúan el foco en otro tipo de facultades que van más allá de la cognitiva. De hecho, más recientemente se ha aceptado que el razonamiento analógico es beneficioso para el desarrollo, especialmente de los niños entre 6 y 11 años. Así lo expresa Luis Fidel Abregú en *Evolución del razonamiento analógico en niños: seguimiento desde los seis hasta los once años de edad* (2008):

> *Al respecto, Ceacero (1996) revela que el RA es un proceso útil que facilita la solución de problemas, un nivel alto de conocimientos sobre el*

dominio base, que abarca los procesos básicos de transferencia analógica; particularmente, los ejercicios relacionados con analogías desarrollan el pensamiento productivo y, en consecuencia, forman la "función superior de solución de problemas" (1).

3.1. La Teoría de los Marcos Relacionales: el concepto de "razonamiento analógico"

Vale la pena detenerse en la TMR. Esta teoría surgió en los años 70 de la matriz de la psicología cognitiva. Sin embargo, sus aportaciones han ido encaminadas a reivindicar el poder de lo que, en el contexto de esta teoría, se denomina como "razonamiento analógico" (Fiorentini *et al*., 2011).

Según la TMR, las asociaciones por analogía juegan un importantísimo papel en el aprendizaje. Sus estudios, de hecho, estiman que los niños de 9 años ya poseen esta facultad, la cual se emplea de manera más intensiva que otros tipos de razonamiento como el lógico y el matemático. Según los estudios englobados en la TMR, muy enfocados a analizar la reacción ante estímulos, la asociación relacional cumple un importante rol (Stewart, I., Barnes-Holmes, D., 2004).

La TMR distingue 3 aspectos:

- La implicación mutua: La capacidad de establecer relaciones más allá de criterios de similitud o simetría. En este caso relaciones asimétricas como "mayor que" o "menor que".
- La implicación combinatoria: Consistente en la facultad de establecer relaciones entre estímulos diferentes pero asociados con un tercero de manera independiente en determinados contextos.
- La transformación de función: Se basa en el hecho de que, en una red relacional dada, la función de los elementos puede variar de manera individual si la función de la red subyacente varía.

3.2. La inteligencia analógica y la sinestesia

La fluidez de la inteligencia analógica puede desembocar en un fenómeno como la sinestesia. Procedente del del griego συν = "junto" y αισθησια = "sensación", se trata de una facultad que en los últimos años ha ido concitando mucho interés a su alrededor, siendo hoy uno de los campos de estudio de la Neurociencia cognitiva.

Definida de manera muy sucinta, la sinestesia es la facultad de establecer nexos sensoriales ante un estímulo[2]. No consiste, como a menudo se piensa, en la confusión de sentidos.

El sinestésico percibe de manera normal los estímulos visuales, auditivos o táctiles, aunque es capaz de vincularlos de manera inmediata con otros. De manera nada casual, la música es uno de los estímulos más frecuentes en la sinestesia. No en vano, según S.A Day en su estudio *Types of Synesthesia* (2012) estima que el 64,8% de los sinestésicos lo son en la modalidad de la asociación música-color.

De hecho, este fenómeno tiene tal entidad que ha recibido un nombre específico: cromostesia. La relación música-pintura es tan intensa que no son pocos los compositores famosos han sido sinestésicos. En esta lista se cuentan nombres de la talla de Scriabin, Liszt o Messiaen; a su vez, los pintores que sentían la música en los colores es igualmente amplia, entre ellos, artistas de la talla de Kandinsky, Joan Miró y Monet. La música es, pues, un recurso muy útil que se puede poner en relación con otros materiales artísticos, como veremos en la parte práctica del presente trabajo.

4. CONCRECIONES PRÁCTICAS DE LOS ENFOQUES ENTRE MÚSICA Y EDUCACIÓN

Este análisis teórico de las diferentes concepciones sobre los efectos de la música obliga a hacer un breve apunte sobre cómo se ha concebido que la música ha de tener presencia en las aulas. Se ha considerado necesario detenerse en un segundo apartado en las diferencias experiencias elaboradas históricamente para la didáctica musical. Aunque no son el objeto específico de esta investigación, brindan claves sobre el razonamiento analógico que se han juzgado de relevancia.

4.1 Experiencias en el aula: cognitivismo, musicoterapia y música como fuente primaria

Tradicionalmente, inspirados en el enfoque cognitivista, se ha tendido a pensar que el uso de la música clásica ha de ser un mero acompañante del alumno. Así, concibiendo a la música con cierta connotación ornamental, lo más común ha sido

[2] En este sentido, Helena Melero en su artículo sostiene que existen hasta 65 tipos de sinestesia y que su origen es neurológico. Melero, H. (2013): *Sinestesia, ¿cognición corporeizada?.* Átopos. (p.6). Madrid.

reproducir música mientras los alumnos se dedican a sus tareas o a la realización de un examen.

A la luz de lo expuesto anteriormente, se puede concluir que esta práctica, lejos de ser efectiva, probablemente no tiene, a día de hoy, un fuerte sustento científico. De hecho, se podría decir que hay cierto componente de "pensamiento mágico" al concebir que la música clásica opera de manera espontánea e inmediata sobre la cognición e intelecto de un alumno.

Hoy en día observamos cierta apertura en lo que respecta al uso de la música en la educación. El enfoque cognitivista y pasivo basado en la mera escucha ha avanzado hacia otros planteamientos. Estos no son absolutamente nuevos sino que dependen de planteamientos pedagógicos enunciados a principios del siglo XX.

A este respecto, cabe destacar la importancia que ha recibido la psicomotricidad en el uso de la música en la educación. En buena parte, estos planteamientos se deben a uno de los primeros pedagogos que usó de manera consciente y teóricamente fundamentada el estímulo auditivo: Ovide Decroly[3].

Así, hoy en día en las revistas de educación aparecen artículos donde se pone más énfasis en los efectos de la música clásica sobre la psicomotricidad e incluso sobre la comunicación y los valores cooperativos. En este último sentido, son bien conocidos el uso de eventos musicales o de conciertos amateur entre niños de diferentes procedencias étnicas y culturales para reforzar la cohesión y favorecer la inclusividad.

No podemos dejar de lado, en este sentido, las propuestas efectuadas desde la musicoterapia. Se trata de una tendencia en el uso práctico de la música que ha experimentado un gran desarrollo en las últimas décadas. Cabe destacar que, en virtud a las fuentes consultadas, aunque jamás se explicita el razonamiento analógico, este se encuentra implícito. Los métodos básicos de la musicoterapia son la

[3] Decroly enuncia su juego de las "cajas sonoras". Los alumnos deben escuchar diversas cajas, las cuales contienen desde huesos de frutas a trozos de cartón. A continuación han de avanzar hacia la fuente de sonido efectuada por varias cajas y aproximarse a la que realice un sonido similar. Con ello, Decroly pretendía el desarrollo auditivo y motor del niño. Decroly O. (1983): *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz* (p.55). Madrid.

improvisación instrumental, la improvisación vocal, la escucha, el movimiento, la necesidad de involucrar a las familias y el uso de cuentos y leyendas.

Es este último recurso el que reviste de un especial interés para esta investigación. Y es que de manera ciertas experiencias musicoterapéuticas ponen en valor potencia del razonamiento analógico de la música en este caso. Y lo hace mediante el recurso de la relación entre música y relato. Una correspondencia analógica que cuenta con efectos terapéuticos dado que "el niño necesita contarse algo a sí mismo porque eso le permite distanciarse, oye su propia historia transformada en relato" (Villancourt, G., 2012).

Sin embargo, las referencias al razonamiento analógico no son frecuentes. Para encontrar una hemos de ir a *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*, de Rolando O. Benenzon (2002) en la que establece la importancia de la analogía con el sonido en este caso en un contexto muy concreto: la musicoterapia con pacientes hospitalarios. Según la metodología propuesta por el autor, la música tiene el objeto de fomentar una comunicación no verbal que entrena tanto al personal sanitario como a los pacientes a comunicarse sin palabras. Así lo expone:

> *En toda psicoterapia verbal, la fuerza de la transferencia y la contratransferencia le brinda al contexto no-verbal, o sea la comunicación analógica. Es más importante en un presente el timbre, la intencionalidad, el volumen, la interválica de una palabra que el simbolismo que esa palabra representa* (252).

Pero, más allá de estas experiencias, el interés investigador y académico está hoy ocupado por estudios sobre la música y la psicomotricidad y la música y las nuevas tecnologías[4]. Con todo, se sigue observando una prevalencia de la concepción matemática, la cual es objeto de congresos como el *International Congress on Music and Mathematics* celebrado en Barcelona en 2014.

Las experiencias que deliberadamente han empleado la música en base a su fuerza sinestésica o de asociación son mucho más minoritarios. Especialmente si nos

[4] A este respecto, resulta muy indicador que, en los últimos diez años de los diez trabajos publicados en Revista de Educación editada por el Ministerio de Educación, dos corresponden al uso de la música en la educación física y en la educación postural y siete sobre el uso de la música y la tecnología.

desplazamos a disciplinas que no están tan asociadas con las matemáticas o la educación física. Se ha observado, que buena parte de los estudios disponibles son divulgación de experiencias personales y defensas, más o menos brillantes, del poder de la música en la enseñanza de la historia. Sin embargo, y esto es preciso señalarlo, no hay tras de ellas un sustento teórico-científico.

La ausencia de este enfoque no parece ser fundamental para los autores que tratan estos aspectos. La mayoría de casos que pueden leerse en los diferentes autores que integran *Music and History. Bridging Disciplines* no cuentan con ningún apriorismo teórico, aunque sí defienden la idoneidad de los resultados y de los efectos de la música en la enseñanza de la Historia. Así, Davis. J, en su estudio incluido en la obra anteriormente mencionada apunta:

> *Other historical artifacts may allow for such an encounter, though music also provides a unique pedagogical opportuniy seldom found in other objects. Most artifacts of history are by default treated as museum pieces, removed from their functional envinroment and placed into an artificial, didactic setting. Certain art works, and music in particular, can still function in some of the ways for which they wre originally created* (201).

Sin embargo, en estas experiencias se observan cuestiones cuyo interés merece ser destacado. Aunque no se menciona directamente el razonamiento analógico, éste se encuentra de manera más o menos implícita. Así, en *Different Drummers: using music to teach History*, Alex Zukas apunta lo siguiente:

> *What makes music a wonderful primary source for students to investigate is its accessibility, especially if the instructor provides historical context and some questions to guide their inquiry. Students can listen to a Confucian court song and get a sense of what it expresses. Such direct access to written cultural artifacts in the classroom is impossible. Students are thrilled by the immediacy of music, even if a song communicates little about a society that has long since disappeared and in which students have no other interest. Music grabs their attention; it is expressive and arouses emotional states of awareness. It has been used by most cultures to accompany and enhance such diverse activities as worship, contemplation, storytelling, mourning, healing, consumption,*

and social criticism. Societies also use music to endow abstract ideas with sensuality and form, and music can give even metaphysical concepts a physical and immediate presence in the classroom.

Esta consideración de la música como fuente primaria supone de gran importancia para el objeto de este trabajo. Primero de todo, porque aterriza el uso de la música en la educación en disciplinas que históricamente no son concomitantes. Segundo, porque su uso en un campo como es la Historia, exige del desarrollo de la inteligencia analógica. Incluso, puede llegar a ser un buen punto de comienzo para la discusión y el intercambio de ideas (Davis, J., 2005):

> *The added bonus of aesthetic participation propels classroom discussions forward and helps to strenghten the learning experience. Musical ttaste can be seen as too subjective for historical inquiry, yet this is only the case when the goal is to determine "like" or "dislike". Aesthetic preference and affect can work as the starting point of discussion. How do students' aesthetic choices impact their historical perception? Oir in the case of "Dixie" and the "Battle Hymn of the Republic", how might the history of each tune alter their aesthetic choice? And how are the tunes appreciated: musically, lyrically, or historically? If historical association or lyrical content proves the deciding factor, then this is fertile ground for discusión* (215).

4.2 Métodos de enseñanza musical e inteligencia asociativa

Se ha considerado pertinente dedicar un apartado a esta cuestión. En parte porque se abordará el análisis de dos métodos pedagógicos de reconocido prestigio, uno de ellos Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. Se tratará con su análisis mostrar cómo el fomento de la inteligencia asociativa es clave incluso en métodos pedagógicos enfocados a la enseñanza musical o del solfeo.

4.2.1 El Método Kodály

Este método pedagógico de la enseñanza musical toma el nombre del músico y compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). La puesta en marcha de este método pedagógico tuvo lugar en Budapest en 1946 y, desde entonces, su prestigio no ha

cesado de crecer, como acredita la extensión de Sociedades Kodály en todo el mundo (como la SLKE de España).

Asimismo, su método recibió un importante respaldo al ser declarado Patrimonio Intangible de la Humanidad por la UNESCO. En esta denominación no sólo se reconocieron sus beneficios en lo relativo al método pedagógico sino a su labor etnomusicográfica de estudio y recopilación del patrimonio musical popular de Hungría.

Su método se basa en la primacía del cuerpo, esto es, de la voz. Se trata, por tanto, de un método pedagógico muy basado en el canto. Aunque lo que nos interesa en el presente trabajo es destacar su recurso a la asociación para cubrir dificultades de los niños en el aprendizaje musical.

Tal vez el más importante es la asociación de las notas a posturas concretas de la mano. En este sentido, recupera el sistema ideado por John Curwen en 1870. Con la mano no se representan en sí las notas sino que mediante la asociación con conceptos, se establece la relación de esa nota con respecto a la escala.

4.2.3 El método Dalcroze

Esta metodología pedagógica procede del apellido del pedagogo francés Émile Dalcroze (1865-1950). Dalcroze pretendía establecer un nuevo método de enseñanza que se vinculara con el movimiento físico, algo que el propio Dalcroze bautizó con con el nombre de *eurítmica*. Hay, por tanto, un fuerte componente sinestésico y analógico en este método de aprendizaje.

La primera escuela que ofreció este método fue un centro de Dresde en 1910. Desde ese momento, el prestigio del método Dalcroze no ha cesado de crecer. Por ejemplo, actualmente se emplea en instituciones de enseñanza como la Carnegie Mellon University, la Colorado State University, la University of Cincinatti, la Ohio State University, entre muchos otros centros.

Muy significativamente, su obra más importante *Eurhytmics, Art and Education* (1930) reserva una sección de 40 páginas para explorar las relaciones entre la música y otras artes como la pintura y el cine. Así, Dalcroze establece esta unión o vinculación entre artes:

> *The gamut of gestures and attitudes is thus reduced to the strict minimum. Consequiently, the re-education of the corporal means of expression needs suppport by methods of education adopted from previously tested techniques: those of speech and music. The tecnique of speech is so highly specialised, and the images it attempes to render concret follow one another so rapidly, that the movements of the body find some difficulty in harmonising with their form and duration* (30)*.*

De esta manera, el método Dalcroze establece conexiones prácticamente sinestésicas entre música y movimiento. De este modo, los pasajes de música *legato* (interpretados ligando todas las notas) se representan con movimientos en círculo. Así, pasajes de música en staccato (tocados marcando cada nota independientemente de la anterior y la siguiente) se representan con pasos fuertes en el suelo.

5. MODELOS DE ASOCIACIÓN ENTRE MÚSICA CLÁSICA Y EL CAMPO DE LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE

A tenor de lo expuesto anteriormente, se han identificado varios modelos en los que la música clásica puede asociarse de una manera didácticamente provechosa con el área de Historia e Historia del Arte.

La naturaleza de esta conexión es diversa y se establece según los parámetros inferidos tras el recorrido a las diversas concepciones que, tanto de la música, como de su relación con la educación, han acontecido.

5.1 Analogía formal

Tal vez la asociación más sensorial e inmediata. Se trata cuando la música conecta con otros estímulos sensitivos por elementos comunes. En este sentido, convencionalmente se sostiene que las propiedades músicas presentan una analogía muy estrecha con los siguientes elementos pictóricos. Algo que ha sido ampliamente estudiando con el uso de las categorías de la Psicología de la Percepción. Elementos inherentes a la percepción como la similitud y la continuidad juegan un papel importante en el establecimiento de las siguientes analogías:

- Melodía - dibujo: La melodía, dado su carácter de notas en sucesión, se identifica a menudo con el dibujo. De hecho, muchos compositores usan la

sucesión melódica para describir situaciones. Por ejemplo, el ascenso con una línea melódica descendente, la caída, con una línea melódica descendente[5].

- Armonía - profundidad: La armonía, como arte de la relación simultánea de varios sonidos, se ha venido asociando con la profundidad pictórica. Y es que, del mismo modo que en pintura, los diferentes planos se superponen para dar lugar a la profundidad y, en ocasiones, a la atmósfera del cuadro, el papel de la armonía en la música va encaminado a establecer una relación similar: el contexto armónico define no sólo el carácter de la música, así como su impacto sensorial, como la propia estructura melódica e incluso rítmica de la obra. Claro está, siempre que nos mantengamos en un contexto armónico tonal clásico.
- Timbre – color: Uno de los aspectos que, actualmente, se tienen más en cuenta en la música. A menudo el timbre se identifica con el color, dado que viene muy relacionado a los sonidos de cada instrumento. Cuando un compositor asigna instrumentos u orquesta una pieza, está dotándole de un timbre, que viene dado por el mismo instrumento o grupo de instrumentos. De hecho, la analogía es tan clásica y tan estrecha que, en el argot musical, es muy común hablar de "paleta orquestal" para referirse a las particularidades de orquestación de un compositor.

Así, el concepto de contigüidad toma una gran importancia a la hora de establecer asociaciones entre la música y el referente (Meyer, 2001):

> *La asociación se produce por contigüidad, es decir, algún aspecto de los materiales y de su organización queda ligado a fuer de repetirse, a una imagen referencial. Ciertos instrumentos quedan asociados a conceptos y estados mentales especiales* (263).

Cabe destacar que, a diferencia de los tratadistas de Estética de la música, que ya supieron ver estas analogías en el siglo XVIII, la Psicología de la Percepción sitúa al receptor como procesador de significado. La concepción tradicional de la Estética musical consideraba que estas asociaciones eran naturales. En cambio, la Psicología

[5] Daniel J. Levitin da cuenta de la importancia de lo que denomina el "contorno". Según su investigación, los niños son capaces de captar el contorno de una melodía, es decir, la altura de los sonidos, aunque no capten la interválica del sonido. Esa sensibilidad para captar los contornos musicales es análoga a la capacidad de inferir en los contornos lingüísticos, la prosodia, los sentimientos o emociones implícitos en el habla. Levitin, D. *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*, 2008. Barcelona. (p.243)

de la Percepción sostiene que es el oyente quien establece la analogía. Sin embargo, estas analogías están tan culturalmente asentadas, que no se da un solipsismo en la percepción. Así, Meyer sostiene:

> *Sin embargo, está muy claro que 1) en la mayoría de culturas existe una poderosa tendencia a asociar la experiencia musical con la extramusical (…). 2) ninguna connotación concreta es producto inevitable de una organización musical dada, ya que la asociación de una organización musical específica con una experiencia referencial concreta depende de las creencias y actitudes de la cultura en relación con esa experiencia. Sin embargo, una vez que se comprenden las creencias de la cultura, la mayoría de asociaciones parecen poseer una cierta naturalidad, debido a que las experiencias asociadas son, en cierto sentido, semejantes; y 3) por natural que pueda parecer una connotación, indudablemente adquiere fuerza e inmediatez a través de la experiencia cultural* (266).

En este sentido, vemos que la analogía formal de la música con otras artes, en especial la pintura, puede sostenerse con cierto refrendo científico. En la segunda parte de esta investigación se mostrará cómo puede usarse con objetivos didácticos.

De hecho, esta analogía se revela como especialmente útil para ser empleada en la didáctica de la Historia del Arte. A menudo los compositores han sido influidos por movimientos pictóricos como el impresionismo y el expresionismo. Una influencia que intentaron traducir a un lenguaje musical.

Es por todo ello que se ha juzgado conveniente emplear esta intuitiva y conocida asociación para consolidar conocimientos de Historia del Arte.

5.2 Analogía descriptivista

La analogía descriptivista se produce cuando la música, deliberadamente, trata de representar una situación o emoción. Normalmente, la imita usando símbolos visuales. Por ejemplo, en este sentido, ya se ha mencionado la clásica asociación entre ascensión y melodía ascendente y caída y melodía descendente.

Pero hay otros muchos casos. En este sentido, una de las pruebas de esta íntima asociación de música y descripción la encontramos en el Tratado de los afectos

barroco. En estos tratados de los afectos se buscó prácticamente “inventariar” todas las emociones humanas y sus correlatos descriptivos en la música.

En este sentido, no puede dejar de mencionarse la obra que remachó la investigación que, con respecto a este tema, se vino elaborando ya desde el Barroco temprano, con Zerlino, Galieli y Monteverdi, y perfeccionando a lo largo de todo el siglo XVII[6].

La obra en cuestión se titula *Der Vollkomeine Capellmeister* (“El perfecto maestro de capilla”) y fue elaborada por el compositor y téorico alemán Johann Matteson. Publicada en 1729[7], en esta obra, entre otras muchas cuestiones referentes a la gramática musical de la época, se brindan técnicas para representar emociones. Muchas de ellas presentan una analogía muy clara. Por ejemplo, Mattheson recomienda lo siguiente para reflejar en música estados expansivos del alma:

> Since, for example, joy is felt [*empfunden*] as an expansion of our animal spirits [*Lebens-Geister*], thus it follows reasonably and naturally that I could best express this affect by large and enlarged [*erweiterte*] intervals. Instead, if one knows that sadness is a contraction of these subtle parts of our body, then it is easy to see that the small and smallest intervals are the most suitable for this passion [*Leidenschaft*]. If we further consider that love is in fact essentially a diffusion of the spirits [*Geister*], then we will rightly conform to this in composing, and use similar relationships [*gleichförmigen Verhältnissen*] of sounds (*intervallis n. diffusis & luxuriantibus*).[8]

[6] En la época Barroca se produce un viraje muy significativo en cuanto a la concepción de la música. Mientras que el vínculo de música y matemática, de raíz pitagórica y platónica, había dominado en la Edad Media, en el Barroco se concibe la música como una extensión de la Retórica. Esto supone una vuelta a Aristóteles y a su doctrina de la catarsis. De este modo, a partir del Barroco, se concebirá la música como creadora de emociones y de catarsis. Heller, Wendy: *La música en el Barroco* (p.35). Madrid.

[7] En este sentido, cabe destacar que el siglo XVIII es el siglo del surgimiento de la Estética. Una rama de la Filosofía que se detuvo en estudiar el porqué de las reacciones a ciertos estímulos artísticos. Este enfoque eperimentó un gran desarrollo en el campo musical. De hecho, la investigación de Mattheson fue continuada por otros tratadistas musicales como Johann Adolphe Scheibe, contemporáneo de Mattheson

[8] El Romanticismo musical, mucho más familiar para nosotros, toma muchos de sus recursos expresivos de la preceptiva barroca. En este sentido, el Romanticismo no es, ni mucho menos, el primer movimiento que explicitó el carácter expresivo y significante de la música. Sí, en cambio, aporta una nueva percepción y experiencia de la direccionalidad del flujo temporal. Casasblancas, B. (2020). *Paisajes del Romanticismo musical* (p.26). Barcelona.

De este modo, Mattheson establece una conexión, incluso visual, entre música y emoción. Así, si queremos sugerir musicalmente una expansión del alma, es preciso usar intervalos (la distancia entre dos notas dadas) también amplios. Y lo mismo sucede para su contrario: si queremos representar una contracción anímica es preciso recurrir a intervalos cortos.

Estos planteamientos se encuadran en la teoría emotivista de la música propia del Barroco, que ha sido conocida con el nombre de Tratado de los Afectos. Hay que decir que este planteamiento, si bien nació enmarcada en una naciente disciplina de Estética musical, ha recibido su refrendo científico en el siglo XX con la Psicología de la Percepción. Sin embargo, mientras que los tratadistas barrocos tomaban esa relación entre música y significado como algo natural e intrínseco a la mente, la Psicología de la Percepción apunta que estos significados no son naturales sino otorgados. Y que, en esa asignación, ya sea inconsciente, por parte del oyente responde a condicionamientos culturales.

5.3 Analogía por intrahistoria

En esta categoría se abandonan las relaciones más inmediatamente sensoriales y psicológicas. La analogía por intrahistoria vendría a ser una asociación por contenido más que por elementos formales. Para encontrarla es preciso ir más allá que una escucha atenta. Conviene conocer el contexto histórico de la pieza y los modos en los que se relacionó con el devenir histórico. este sentido, a diferencia de la analogía formal, la relación no es espontánea ni intuitiva. Se necesita, por tanto, a efectos didácticos, de la intervención del contexto y el contenido.

Cabe destacar en este punto que la analogía por intrahistoria, a diferencia de las anteriores categorías, no cuenta con un soporte teórico-cientifico definido. Consisten, a menudo, en experiencias avaladas por sus buenos resultados en las aulas. Sin embargo, a pesar de no contar con un andamiaje teórico-científico, ejercitan de una manera consciente el razonamiento analógico tan próximo, como hemos podido ver anteriormente, a la naturaleza de la música.

Encontramos numerosísimos ejemplos en la música clásica de la analogía por intrahistoria. Se trata de obras que ocultan claves de interpretación histórica que es preciso descubrir pero que, una vez reveladas, las coincidencias con el periodo histórico al que hacen referencia son muy claras.

Por mencionar uno de los casos paradigmáticos: la Sinfonía nº3 *Eroica* de Beethoven. En el primer caso, la sinfonía de Beethoven pretende ser un reflejo musical de las ideas que estaban animando el movimiento revolucionario y napoleónico en la Francia de entonces. De este modo, Beethoven conculca varios elementos de la preceptiva clásica, asociado a un pensamiento aristocrático, para abrir el arte a una nueva época. Así, encontramos melodías que no contemplan una estructura regular de compases o una exploración de la forma sonata, tan típica del clasicismo aristocratizante, que queda impugnada con creces en esta obra beethoveniana. La renovación de Beethoven alcanza la estructura formal, dado que, por primera vez, se sustituye el clásico tercer movimiento de las sinfonías, el aristocrático minueto, por un scherzo (Swafford, J., 2014). La obra de Beethoven muestra una clara analogía con las ideas ilustradas de su tiempo, aunque estas no puedan detectarse con una escucha espontánea.

5.4 Música como fuente primaria

Hay ocasiones en las que la propia música se convierte en protagonista histórico. En este sentido, cabe diferenciarla de la anterior categoría. Y es que no siempre la música es fuente primaria, a pesar de que guarde innegables relaciones con su contexto. En la presente investigación se ha considerado necesario establecer el matiz. Y es que podemos afirmar que la música funciona como fuente primaria, sobre todo, cuando toma parte en el acontecer histórico.

Se trata de un enfoque que puede resultar muy útil en la práctica docente. La música se convierte en fuente primaria en los siguientes casos:

- Desde la perspectiva social: cuando una obra musical da cuenta de un acontecimiento histórico o es usada como propaganda del mismo. Por ejemplo, un caso paradigmático es la Sinfonía nº7 de Shostakovich, interpretada en el contexto del Leningrado Sitiado durante la Segunda Guerra Mundial.
- Desde la perspectiva personal o subjetiva: cuando el compositor ha sido víctima de represión política o ha tenido que emigrar. Un caso famoso es el del Concierto para Orquesta de Bartók. Compuesto en 1941 en pleno exilio. En él se hacen referencias a la invasión nazi de su país natal, Hungría.
- Desde la perspectiva de la historia de la cultura: la música, contextualizada adecuadamente, puede darnos cuenta de los grandes procesos culturales que,

tanto a nivel de las ideas como de la visión del mundo se han ido sucediendo a lo largo de la historia (Marco, 2008). Por ejemplo, es célebre la analogía planteada por el filósofo de la Escuela de Frankfurt Theodor W. Adorno entre el estilo atonal y la democracia. Con este estilo musical, la tonalidad clásica perdía su sentido de referencia en la tónica, que establecía la jerarquía tonal. Un acontecimiento que tendría su correlato en la crisis del sistema socioeconómico burgués[9].

En este sentido, los estudios en este sentido han sido muy frecuentes desde la sociología del conocimiento, con resultados muy fecundos. Resultados que pueden ser aprovechados por el docente. De hecho, una de las principales ventajas que ofrece esta modalidad de asociación musical es que permite la relación con fuentes documentales y otros muchos tiempos de documentos históricos de apoyo.

Asimismo, Steven Mastin en *Now Listen Source A: Music and History* (pp.49-54) sostiene que, en base a sus experiencias en el aula, el uso de música para la enseñanza de la Historia es beneficiosa sobre todo por su capacidad para crear una atmósfera. Esta atmósfera ayuda a los alumnos a aprender dado que les brinda al mismo tiempo conocimiento y el disfrute de la narración.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON LA MÚSICA CLÁSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE

0. INTRODUCCIÓN

En la segunda parte de este trabajo se pretende, a tenor de lo analizado en la primera parte, elaborar una propuesta de actividades. El objeto es el uso didáctico de la música clásica para los campos de Historia e Historia del Arte. En estas actividades se prioriza la música clásica no como un recurso para incrementar la cognición sino de establecer relaciones entre el temario y las diferentes piezas musicales ejercitando la inteligencia asociativa.

[9] Adorno defendía firmemente el papel de la música como herramienta de reconstrucción del pasado aún por encima de otros documentos históricos: *"Lo que antaño buscó refugio en la forma persiste anónimamente en la duración de ésta. Las formas del arte registran la historia de la humanidad más exactamente que los documentos"*. Adorno, Theodor W.: *Filosofía de la Nueva Música* (p.46). Madrid.

De este modo, se ha observado lo siguiente:

- El uso de la música por su valor asociativo se adecúa muy bien a temarios vinculados con el arte (p.ej. el impresionismo pictórico y el impresionismo musical, el expresionismo pictórico y el expresionismo musical).
- El valor de la música como documento histórico permite el establecimiento de nexos entre el temario y la música, de tal manera que ésta puede reforzar a aquél.

1. PLANTEAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES

A la hora de planificar las actividades se ha intentado hacer un balance entre el significado asociativo de la música y los conocimientos musicales. No sería apropiado, según lo observado, el plantear actividades que requirieran de los alumnos destrezas musicales. Es por ello que se han descartado actividades que necesiten de instrumentos musicales o algún tipo de conocimiento musical, siquiera solfeo, por parte de los alumnos. En este sentido, se ha querido mantener una orientación departamental (Geografía e Historia) en el planteamiento de las actividades.

La orientación de las actividades tiene como objeto establecer nexos, mostrar a los alumnos cómo la música contiene un significado que, lejos de ser arcano o lejano (como comúnmente se concibe la música clásica), pueden abrir nuevos horizontes y vías de comprensión.

De este modo, durante la fase de preparación de la parte teórica, se entrevieron diferentes enfoques didácticos de la música clásica. Dichos enfoques han cristalizado en diferentes categorías en función del uso de esta misma música. Algunas de ellas se prestan mejor a la Historia y otras a la Historia del Arte. Se detallan a continuación.

1.1 Categorización de las funciones de la música clásica en una didáctica asociacionista

En base a lo expuesto en la primera parte del presente trabajo, puede asignarse una tipología de actividad en base a las diferentes maneras de asociación musical. Serían por tanto, las siguientes:

- Inteligencia asociativa por asociación sinestésica
- Desarrollo de la inteligencia asociativa por analogía descriptivista

- Desarrollo de la inteligencia asociativa por intrahistoria
- La música clásica como fuente primaria

Esta división se establece a efectos teóricos; en la práctica pueden combinarse dado que hay concomitancias entre ellas. Por ejemplo, puede haber una música cuya asociación pueda establecer por intrahistoria y, al mismo tiempo, plantee una analogía descriptivista. También podemos encontrarnos con música cuyo efecto primero sea una asociación por sinestesia, pero que este efecto se produzca por el uso de recursos descriptivistas.

1.2 Necesidad de materiales auxiliares

La gran mayoría de estas actividades requieren de materiales complementarios, a menudo de otras áreas. La tipología de estos materiales puede ser la siguiente:

- Recursos bibliográficos: textos, fragmentos de libros, extractos de novelas.
- Recursos visuales: fotografías, pinturas.
- Recursos audiovisuales: películas, documentales, videoarte.

La posibilidad de relacionar el material musical con otros materiales afines no sólo es útil a nivel didáctico para la enseñanza de la Historia del Arte. En Historia se pueden introducir recursos bibliográficos y fuentes primarias que complementen las actividades. Se ha juzgado adecuado el proponer actividades con numerosas disciplinas afines dado que, en este sentido, se potencia el componente asociativo.

1.3 Propuesta metodológica

Las actividades que pueden extraerse de este planteamiento ofrecen las siguientes características:

- Cuentan con un enfoque competencial
- Son adaptables a cualquier periodo histórico o tema del currículum

En el presente apartado se proponen algunas actividades que pueden ser aplicadas en la enseñanza de la Historia e Historia del Arte. Para elaborarlas se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Actividades diversificadas

- Actividades que puedan contar con respaldo de otros documentos como por ejemplo los históricos (fundamentalmente escritos), pero también los audiovisuales y los gráficos.
- Actividades que requieran del trabajo grupal.
- Actividades que, siempre y cuando se adapten al objetivo didáctico, puedan concretarse en una elaboración de un producto.
- Actividades que incluyan algún tipo de metodología innovadora como el *role-playing*.

Con esta tabla se pueden resumir los cuatro modelos y sus características didácticas:

Tipo de actividad	Áreas	Recursos	Competencias	Agrupación	Recepción
Música por analogía formal	Historia del Arte	-Recursos visuales -Recursos audiovisuales	Competencia cultural y artística	Grupo medio	Espontánea
Música por asociación descriptivista	Historia del Arte Historia	-Recursos bibliográficos -Fuentes primarias -Recursos visuales -Recursos audiovisuales	-Competencia cultural y artística -Competencia lingüística -Competencia de tratamiento de la información y competencia digital. -Competencia aprender a aprender	Grupo medio	Espontánea
Música por intrahistoria	Historia	-Recursos bibliográficos -Fuentes primarias -Recursos visuales -Recursos audiovisuales	-Competencia cultural y artística -Competencia lingüística - Competencia de tratamiento de la información y competencia digital -Competencia cívica y ciudadana -Competencia aprender a aprender	Grupo pequeño	Guiada
Música como fuente primaria	Historia	-Recursos bibliográficos -Recursos visuales -Recursos audiovisuales	-Competencia cultural y artística -Competencia lingüística - Competencia de tratamiento de la información y competencia digital -Competencia cívica y ciudadana -Competencia aprender a aprender	Grupo pequeño	Guiada

Asimismo, las actividades se presentan como modelos muy dúctiles. Pueden ser adaptadas a las características de cada grupo. A continuación, se muestra una tabla en la que puede verse cada categoría de actividad con sus potenciales características o rendimientos didácticos.

Es necesario remarcar que el enfoque de estas actividades es en todo momento el de estimular la inteligencia asociativa; por tanto, se descartan, como ha quedado dicho, actividades en las que los alumnos deban demostrar conocimientos o destrezas musicales.

1.4 Propuesta evaluadora

Las siguientes actividades pueden ser objeto de evaluación o no. Algunas de ellas, sobre todo las que corresponden a la asociación descriptivista, asociación por intrahistoria y las actividades de música como fuente primaria, muy a menudo se concretan en la realización de un producto.

Este producto, como tal, puede ser evaluable. Competencias como la cultural y la artística, la competencia lingüística y la competencia de gestión de la información son perfectamente estipulables en este contexto.

En lo que respecta a la categoría de las actividades por analogía formal, son las que ofrecen más particularidades. Al basarse en una facultad, la asociación o el razonamiento analógico, que suele ser espontáneo, la cuestión de la evaluabilidad resulta más problemática.

A pesar de que en el presente trabajo se ha optado, debido a razones de coherencia con la parte teórica, por presentar actividades muy fuertemente analógicas, lo cierto es que cada docente puede incluir en ellas algún componente evaluable. Por ejemplo, la elaboración de productos, un debate en clase o cualquier otro formato que pueda poner de relieve alguna facultad del alumno objetivamente evaluable.

2. ACTIVIDADES POR ANALOGÍA FORMAL

2.1 Propuesta I: La música de Schönberg y el expresionismo pictórico

Tema del Currículum: La ruptura de la tradición: el arte en la 1ª mitad del siglo XX

Asignatura: Historia del Arte

Nivel: 2º Bachillerato

Obra: *Farben*, de Cinco Piezas para Orquesta, de Schönberg

Objetivo

En la presente propuesta se trataría de que los alumnos establecieran nexos por analogía entre los recursos formales de distintos artes. A este respecto, la música de Schoenberg se presta de manera especial dado que el propio compositor fue también pintor. Cultivó un estilo muy personal muy relacionado con el expresionismo. Con la actividad, además de familiarizarse con la música clásica, los alumnos podrán reforzar uno de los aspectos clave del expresionismo: el uso del color.

Descripción de la actividad

El profesor reproducirá a los alumnos la pieza *Farben*, de la obra Cinco Piezas para Orquesta de Arnold Schönberg. Como el mismo título de la obra indica, la pieza no manifiesta un trabajo melódico sino puramente tímbrico. La intención de Schönberg es trabajar únicamente el aspecto de las sonoridades, las cuales van variando sutilmente a lo largo de los cuatro minutos de duración de la pieza.

Así, para que los alumnos asocien el expresionismo, que también trabajaba el color como elemento preponderante, podrán ver proyectadas durante las 5 obras pictóricas coetáneas (ver ANEXO I).

Los alumnos, atendiendo a la música, deberán identificar cuáles son los cuadros de Schönberg. Una vez terminada la actividad, se pondrá en común lo que los alumnos opinan. El profesor, que actuará como moderador, podrá corregir o subrayar lo que los alumnos expongan. Finalmente, la actividad servirá para consolidar los aspectos formales del expresionismo pictórico.

Competencias trabajadas

Competencia cultural y artística

Materiales y recursos

- Ordenador con reproductor de música o en su defecto con Youtube
- Power Point con diapositivas de diferentes obras pictóricas

Tiempo estimado de la actividad

1 sesión

2.2 Propuesta II: El Impresionismo y Debussy

Tema del Currículum: El arte en el siglo XIX: un mundo en transformación

Asignatura: Historia del Arte

Nivel: 2º Bachillerato

Obra: *El mar*, de Debussy

Objetivo

Con la presente actividad se pretende reforzar los elementos formales del impresionismo pictórico. Asimismo, también se busca dar a conocer a los alumnos la existencia de un impresionismo musical con presupuestos formales comunes al de las artes figurativas. Con esta actividad, los alumnos también podrán familiarizarse con la pintura impresionista en todos sus géneros: interiores, exteriores campestres, exteriores marinos, escenas urbanas, etc.

Planteamiento de la actividad

A pesar de que Debussy ha pasado a la historia como el fundador del impresionismo musical, el compositor siempre renegó de esa denominación. Prefería el nombre de simbolismo (Walsh, S., 2018).

Pese a ello, las concomitancias formales entre su estilo musical y el estilo impresionista han hecho que se le denomine también como “Impresionismo”. La preeminencia del trabajo tímbrico de sus obras se asemeja al predominio del color en el impresionismo musical. Asimismo, su preferencia por melodías quebradas, incompletas, no cantables, que se han denominado “gestos”, se asemejan a la disolución de la forma y el dibujo de su equivalente pictórico.

Es por ello que para la actividad se ha priorizado a este compositor. Para la realización de la misma se ha empleado una de sus obras más icónicas: *El mar*. Desde el mismo título, Debussy explicita la intención de que su música sea lo más fluida y desdibujada posible.

La actividad, por tanto, consistirá en la exposición de 5 obras impresionistas (ver ANEXO II). Toda la variedad de géneros del impresionismo (pintura de interior, de espacio urbano, de paisaje, etc.), estarán representadas.

Sólo una de estas obras representará el mar. La actividad consistirá en que los alumnos, desconociendo el título de la obra de Debussy, deberán identificar qué obra pictórica de las representadas les evoca la música.

Una vez realizada la audición se planteará a los alumnos que expongan sus opiniones. El profesor evaluará el grado de asociación producida y revelará la respuesta.

Materiales y recursos

- Power Point con diapositivas de diferentes obras pictóricas

Tiempo estimado de la actividad

1 sesión

3. ACTIVIDADES POR ASOCIACIÓN DESCRIPTIVISTA

3.1 Propuesta I: Las Guerras Napoleónicas y la Obertura 1812 de Tchaikovsky

Tema del Currículum: La crisis del Antiguo Régimen. El imperio napoleónico.

Asignatura: Historia del mundo contemporáneo

Curso: 1º Bachillerato

Obra: Obertura 1812 de Tchaikovsky

Objetivo:

El objetivo de esta actividad es acercar a los alumnos a la historia a través de un documento auditivo que es, sin embargo, muy descriptivo y puede generar su interés. La obra propuesta, la Obertura 1812 de Tchaikovsky, es enormemente popular y aparece a menudo en películas y series.

Esta actividad cuenta con dos partes, una primera sección en la que se efectúa una audición guiada con los alumnos. El profesor les pondrá en contexto sobre los recursos descriptivos usados por Tchaikovsky para narrar la derrota francesa ante los rusos en 1812.

La segunda parte constará de una actividad de *role-playing* en la que se intentará conectar la historia de la obra de Tchaikovsky, una obra encargada por las autoridades zaristas para conmemorar la victoria rusa en 1812, con otro hecho histórico. Así, se les pedirá a los alumnos que actúen como comitentes de Tchaikovsky.

Ello requerirá a los alumnos de la elaboración de un *briefing* en el que tendrán que justificar tanto el objeto de la obra que se encarga como lo que se quiere que la obra cuente, así como los referentes culturales, como himnos u otra pieza musical, que desean que el compositor incluya.

Uno de los objetivos de esta actividad, además de desarrollar la creatividad de los alumnos, es que sean autoconscientes de la función de la propaganda política.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital, competencia lingüística.

Materiales para ejecutar la actividad:

Google Doc, Spotify, Programa de diseño y edición de imágenes

Tiempo estimado de la actividad:

2 sesiones, la primera de introducción y presentación de la actividad y una segunda sesión de presentación por parte de los grupos de alumnos de lo realizado.

Desarrollo de la actividad:

SESIÓN 1:

Explicación:

Se les explicará la obra de Tchaikovsky atendiendo a las siguientes cuestiones:

- Uso de himnos: Tchaikovsky usa *La Marsellesa* y *Dios salve al zar*
- Recursos descriptivos: Tchaikovsky usa la fuga (género musical en el que se entrelazan varias voces) para representar la batalla. También emplea danzas

populares para reflejar el sentimiento de resistencia del pueblo ruso frente a la invasión.

- El uso de campanas y cañones: La Obertura 1812 se compuso para inaugurar la Catedral de Cristo Salvador de Moscú. Es por ello que Tchaikovsky optó por una obra popular y colorista que recurría a elementos como cañones y las campanas de la misma catedral.
- El uso de la instrumentación para conseguir ciertos efectos emocionales de la música: Para ello también se pueden usar recursos que a día de hoy se emplean en la música de cine y que, en muchas ocasiones, se remontan a los hallazgos de Tchaikovsky.

Audición:

Durante la audición, el profesor podrá subrayar los recursos descriptivos utilizados por Tchaikovsky para que los alumnos puedan seguir mejor la “narración” de la música.

Propuesta de actividad:

Con el tiempo sobrante de la primera sesión, se procederá a la formación de cuatro grupos y se explicarán las bases de la actividad que tendrá lugar en la segunda sesión. Cada uno de ellos habrá de elegir un acontecimiento histórico que quieran conmemorar. Cumplen así el papel de comitentes, el mismo que las autoridades rusas al encargar la Obertura 1812 de Tchaikovsky.

Con la información brindada por el profesor en la primera parte de la sesión, referentes a los efectos de la instrumentación, la inclusión de himnos y recursos musicales como la fuga, los alumnos deberán diseñar los bocetos de una obra. El objeto es que en la segunda sesión realicen un *role playing* en el que cuenta a Tchaikovsky (a la sazón, el profesor), qué acontecimiento quieren conmemorar con su encargo y cómo lo quieren, especificando así los recursos musicales que les gustaría que el compositor incluyera en la obra.

Para realizar la actividad, los alumnos deberán investigar en recursos asociados con el hecho histórico que quieran conmemorar. Los elementos culturales son diversos y pueden ser desde himnos, otro tipo de obras musicales, cañones, campanas...

La estructuración de la obra ha de ser narrativa, lo cual obligará a los alumnos a profundizar en el hecho histórico que más les interese, así como con los recursos culturales afines, con tal de poder brindar a Tchaikovsky las indicaciones necesarias para que componga la obra más a su gusto.

El *briefing* a Tchaikovsky será presentado delante de toda la clase en la segunda sesión. Si tienen recursos como himnos u otras piezas musicales que desean que Tchaikovsky incluya en su obra, los deberán reproducir delante de clase tras haberlos justificado apropiadamente.

3.2 Propuesta II: La sinfonía nº7 de Shostakovich y el asedio de Leningrado

Tema del Currículum: Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Asignatura: Historia

Nivel: 4º ESO

Obra: Primer movimiento de la sinfonía nº7 de Shostakovich

Objetivo

Con esta actividad se utilizará la música clásica mediante una obra que brinda fuertes apoyos didácticos dado que fue concebida en estrecha relación con el acontecer histórico. Asimismo, se trata de una obra de fuerte componente descriptivo, por lo que presenta también ventajas didácticas a la hora de introducir a los alumnos en el concepto de Guerra Total que definió a la Segunda Guerra Mundial.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprende a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

Materiales para ejecutar la actividad:

Chromebook, Google Docs

Materiales de soporte:

Se usará como soporte textos históricos que hacen referencia a la relevancia de esta sinfonía en el contexto de la propaganda de la Segunda Guerra Mundial. También se usará el vídeo del estreno de esta obra en 1942 en Estados Unidos. Con ello se pretende reforzar el componente propagandístico que esta obra significó no sólo para los soviéticos sino para los Aliados en general.

Tiempo estimado de la actividad:

2 sesiones, una de explicación y preparación y otra para presentar los resultados fruto de la investigación de los alumnos.

Desarrollo de la actividad:

SESIÓN 1:

Explicaciones preliminares

Se les explicará a los alumnos, de manera introductoria, la intrahistoria de esta sinfonía. Se hará especial énfasis en los siguientes puntos:

- **Fue una obra de propaganda:** A pesar de su innegable calidad, la Sinfonía nº7 de Shostakovich tuvo una función propagandística. Stalin ordenó que se radiara por altavoces en toda la ciudad de Leningrando. Asimismo, en 1942 se envió un microfilm a Estados Unidos para que se procediera a su interpretación**.**
- **Fue parcialmente compuesta y ensayada en el Leningrado soviético:** Ello tiene gran relevancia dado que el trauma de la guerra queda bien reflejado en la música que, de manera descriptiva, imita incluso el ruido de las sirenas antiaéreas.
- **Todavía hoy para el pueblo ruso simboliza la mayor obra artística de la época en el contexto de la guerra:** De hecho, la Sinfonia nº7 de Shostakovich se interpreta todavía hoy en el cementerio de San Petersburgo, donde yacen 500.000 personas fallecidas en el contexto del sitio.
- **Shostakovich utiliza referentes musicales de la época:** A la hora de componer la sinfonía, Shostakovich no sólo optó por la descripción de las batallas sino por los toques grotescos y ridículos, como el uso de un tema de la opereta *La viuda alegre* para representar la invasión alemana. *La viuda alegre* era, también, una de las obras favoritas de Hitler.

Audición guiada:

Una vez completado este primer paso, el profesor procederá a la audición guiada del fragmento del primer movimiento que hace referencia a la invasión alemana. Se trata de un pasaje muy descriptivo que deforma el motivo de *La viuda alegre* para representar a los alemanes como personajes zafios y vulgares. Asimismo, el ritmo se encomienda de manera obsesiva a los tambores, en clara referencia a la música militar. La descripción de la invasión es reflejada por Shostakovich incluso en un pasaje en el que se imitan con los instrumentos de metal el sonido de las sirenas antiaéreas.

Actividades a realizar:

Después de la audición se procederá a la realización de actividades que los alumnos deberán realizar de manera individual, aunque elaborándolo de manera conjunta en un único documento en Google Drive. Las preguntas son las siguientes:

- ¿En qué países se interpretó la Sinfonía nº7 de Shostakovich durante la Segunda Guerra Mundial?
- Busca documentos gráficos sobre los ensayos de Shostakovich con la orquesta en pleno asedio de Leningrado.
- Localiza el fragmento de *La viuda alegre* que Shostakovich ridiculiza en su sinfonía.

Puesta en común de lo realizado en clase:

El profesor moderará la puesta en común de los resultados de cada alumno, los cuales podrá tener disponibles en el documento conjunto. Con este repaso se pretende que los alumnos asimilen los siguientes contenidos relacionados con cada pregunta:

- Primera pregunta: Tomar conciencia de la importancia de la propaganda en una guerra como la Segunda Guerra Mundial.
- Segunda pregunta: Conocer a través de las imágenes de los ensayos cómo era la vida cotidiana en el Leningrado sitiado.
- Tercera pregunta: Conocer música relacionada y comprender la importancia que ésta tenía incluso para el régimen nazi, cuyo líder, Adolf Hitler, era un reconocido melómano.

4. ACTIVIDADES DE ASOCIACIÓN POR INTRAHISTORIA

4.1 Propuesta I: La chacona y las influencias culturales América-Europa

Tema del Currículum: La expansión de la monarquía hispánica y su expansión mundial (1474-1700).

Asignatura: Historia de España

Curso: 2º Bachillerato

Obra: *Chacona*, de Juan Arañes

Objetivo

Con esta actividad se introducirá a los alumnos en el universo sonoro de la España y la Europa del siglo XVI gracias a un género importado de América con profundas raíces en la cultura amerindia y africana.

Se pretende, pues, que se familiaricen con una danza que se exportó a toda Europa y que definió la vida cortesana durante dos siglos. Asimismo, con esta actividad pueden tomar conciencia de los influjos culturales derivados de la Conquista de América y que no todos ellos se produjeron de manera unidireccional entre europeos y americanos.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

Materiales para ejecutar la actividad:

Chromebook, Youtube.

Materiales de soporte:

Extracto de la novela ejemplar *La ilustre fregona*, de Cervantes, en donde encontramos una temprana alusión a la chacona.

Tiempo estimado de la actividad:

2 sesiones, una de explicación y preparación y otra para presentar los resultados fruto de la investigación de los alumnos.

Desarrollo de la actividad:

SESIÓN 1:

Explicaciones preliminares

En primer lugar se introducirá a los alumnos en la definición de chacona. Para ello se recurrirá a los testimonios escritos de la época que nos dan información sobre ella. Los más famosos son los de *La ilustre fregona* de Cervantes: “la chacona es una indiana amulatada” y “(la chacona es preferida por) la turba de las fregonas, la caterva de los pajes y de lacayos, las tropas”.

Con estos fragmentos de Cervantes se explicará a los alumnos el origen amerindio y africano de la chacona, así como que su exportación a España vino de mano de las clases más populares. A este respecto se les explicará un breve vocabulario: el de “fregona” (en el Siglo de Oro el nombre reservado a las limpiadoras), los “pajes” (el servicio de los grandes señores y los reyes) y los lacayos.

Asimismo, se les introducirá con simplicidad en los elementos formales:

- Ritmo *ostinato*: La chacona se caracteriza por un ritmo repetitivo, de ahí su nombre de *ostinato* (obstinado en italiano).
- Compás de ¾: Se le explicará a los alumnos que es un ritmo de una pulsación fuerte y dos débiles.
- Temas de la chacona: Se les explicará a los alumnos que la chacona se caracterizaba por ser una danza a menudo con letras populares y picantes.

Una vez introducidos en los elementos formales, se les explicará a los alumnos cómo la chacona tuvo tanto éxito que se acabó convirtiendo en una danza cortesana en casi todos los países de Europa Occidental. Se complementará esta cuestión con un breve vocabulario de cómo la chacona fue modificando su nombre en cada país. El objetivo de ello es también facilitarles la nomenclatura para que más adelante puedan hacer su trabajo de investigación. Así, el vocabulario básico sería:

- *Ciaccona*: El nombre que recibió en Italia
- *Chaconne*: El nombre que recibió en Francia y Alemania.

Formación de grupos:

En este momento el profesor procederá a la formación de grupos. El objetivo es la conformación de cinco grupos a los cuales se les asignará una tarea:

- Grupo 1: Búsqueda de ejemplos de chaconas italianas
- Grupo 2: Búsqueda de ejemplos de chaconas francesas
- Grupo 3: Búsqueda de ejemplos de chaconas alemanas
- Grupo 4: Búsqueda de imágenes de imágenes históricas de los bailes
- Grupo 5: Búsqueda de letras de chaconas.

Una vez formados los grupos, podrán usar el tiempo de clase restante a iniciar su búsqueda.

SESIÓN 2:

La segunda sesión se dividirá en dos partes:

- Primera parte: Presentación de cada grupo al resto de la clase de los resultados de sus investigaciones.
- Segunda parte: Una vez familiarizados con el sonido de la chacona y sus letras, así como su origen mestizo, el profesor lanzará la pregunta sobre qué estilo musical actual les recuerda la chacona.

La segunda parte irá enfocada a establecer nexos entre la chacona y otros estilos musicales latinoamericanos que comparten similares características como ritmo *ostinato*, las letras atrevidas y las influencias africanas y nativas.

El objetivo es, sobre todo, el hacerles tomar conciencia de que las fusiones culturales se han producido siempre y que algunos elementos culturales, como la chacona, sobreviven actualmente bajo otras formas. El fin didáctico, por tanto, es fomentar la conciencia cívica.

4.2 Propuesta II: El compositor mallorquín Antoni de Lliteres y el siglo XVIII español

Tema del Currículum: España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)

Asignatura: Historia de España

Curso: 2º Bachillerato

Obra: *Acis y Galatea* de Antoni de Lliteres

Objetivo:

El objetivo de esta actividad es aprovechar la figura de un compositor mallorquín para introducir a los alumnos en el mundo del siglo XVIII español. Se usará su ópera *Acis y Galatea* para ejemplificar cómo los gustos en el arte español recibieron el influjo del afrancesamiento de los Borbones. En este sentido hay que remarcar que la ópera de tema mitológico era algo muy común en la ópera francesa pero no tanto en la española.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital y competencia lingüística.

Materiales para ejecutar la actividad:

Google Doc

Materiales de soporte:

Se usará como soporte documentos escritos de la época, como el famoso elogio al compositor realizado por el ilustrado español Benito Jerónimo Feijoó en su obra *Teatro Crítico*, una de las más importantes el iluminismo español.

Tiempo estimado de la actividad:

2 sesiones, una de audición y explicación y una segunda sesión dedicada a la actividad de crear un programa musical para el Festival Antoni Lliteres de Artà.

Desarrollo de la actividad:

SESIÓN 1:

En la primera sesión, el profesor situará en contexto la importancia del compositor nacido en Artá y comentará el reconocimiento con el que contó por parte de la aristocracia y la corte borbónica. A este respecto, se podrá usar la siguiente fuente

primaria, extraída de la pluma de Benito Jerónimo Feijoo en su obra *Teatro Critico* (1725)

> *Algunos extranjeros hubo felices en esto, pero ninguno más que nuestro don Antonio de Literes, compositor de primer orden y acaso el único que ha sabido juntar toda la majestad y dulzura de la música antigua con el bullicio de la moderna; pero en el manejo de los puntos accidentales es peculiar, pues casi siempre que los introduce dan una energía a la música correspondiente al significado de la letra, que arrebata. Esto pide ciencia y numen, pero mucho más numen que ciencia [...] No faltan en España algunos sabios compositores que no han cedido del todo a la moda, o juntamente con ella saben componer preciosos restos de la dulce y majestuosa Música Antigua. Entre quienes no puedo excusarme de hacer segunda vez memoria del suavísimo Literes, compositor verdaderamente de numen original, pues en todas sus obras resplandece un carácter de dulzura elevada, propia de su genio y que no abandona aun en los asuntos amatorios y profanos, de suerte que aun en las letras de amores y galanterías cómicas tiene un género de nobleza que sólo se entiende con la parte superior del alma y de tal modo despierta la ternura que deja dormida la lascivia [...] Yo quisiera que este compositor trabajara sobre asuntos sagrados, porque el genio de su composición es más propio para fomentar afectos celestiales que para inspirar amores terrenos. Si algunos echan de menos en él aquella desenvoltura bulliciosa que celebran en otros, por eso mismo me parece a mí mejor.*

A continuación se pondrá en contexto la ópera *Acis y Galatea*, una de las obras más famosas de Lliteres. Se les explicará que una ópera de tema mitológico no era común en la España de los Austrias y que su introducción formó parte del proceso de afrancesamiento de la Corte que caracterizó a los Borbones. Sin embargo, también se les comentará que Lliteres imprimió su sello personal en sus obras, sobre todo haciendo referencia a aspectos más relacionados con la música española.

Audición:

El profesor procederá a la audición de la obra. Se trata de las “Seguidillas” de la ópera Acis y Galatea. Un ejemplo adecuado a lo que se quiere ejemplificar dado que Lliteres combina la orientación afrancesada de la ópera con el uso de instrumentos más asociados a lo español (castañuelas) y a los géneros líricos de España (el caso de la seguidilla).

Formación de grupos y realización de actividad:

Una vez completado este paso, se introducirá la actividad. Se formarán cuatro grupos. El objetivo será el programar una edición del Festival de Música Antoni Lliteres de Artà. Para ello se le pedirá lo siguiente:

- La realización de una Playlist de Spotify con una selección de obras que cada grupo programaría para el festival.
- El diseño del cartel del Festival de Música Antoni Lliteres de Artà.

SESIÓN 2:

En la segunda sesión se procederá a que cada grupo comparta con la clase su programación y el cartel que han realizado. Se les pedirá que justifiquen la elección de las piezas.

5. MÚSICA COMO FUENTE PRIMARIA

5.1 Propuesta I: La música y el nazismo

Tema del Currículum: La época de entreguerras (1919-1939)

Asignatura: Historia

Nivel: 4º ESO

Obra: *La consagración de la primavera*, de Stravinsky, *Música para cuerdas, percusión y celesta de Bartók*, *Carmina Burana*, de Carl Orff, *La Valquiria*, de Richard Wagner, *Take the A Train*, de Duke Ellington, *Waffen*, de Schulhoff.

Objetivo:

El objetivo de esta actividad es la de servir de refuerzo a una unidad didáctica sobre el periodo de entreguerras. Se pone especial énfasis en las relaciones entre los totalitarismos y el arte de vanguardia.

Para realizarla se toma como referencia un hecho real: la celebración de una exposición de música degenerada (*Entartete Musik*), que tuvo lugar en Düsseldorf en 1938. Con ella los nazis pretendían definir cuál era la música aceptable por el régimen. Asimismo, también, al señalar estas obras, restringía la interpretación de los compositores que fueron incluidas en ella.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital y competencia lingüística.

Materiales para ejecutar la actividad:

Power Point, Youtube y dos altavoces.

Tiempo estimado de la actividad:

1 sesión.

Planteamiento de la actividad:

Se propondrá a los alumnos la audición de 6 piezas. Cada una de ellas, como ha quedado dicho, representa uno de los aspectos raciales que los nazis despreciaban. Así, la selección es la siguiente:

- *La consagración de la primavera*, de Stravinsky: Música que los nazis consideraban degenerada por su vanguardia y por la procedencia eslava de Stravinsky.
- *Música para cuerdas, percusión y celesta*: Bartók fue uno de los fundadores de la etnomusicología y siempre estuvo muy interesado en registrar canciones populares balcánicas, cuyos recursos empleó en sus obras. Fue proscrito por los nazis por su elemento folclórico de “razas degeneradas”.
- *La Cabalgata de las Walkyrias*, de Wagner: En este caso esta pieza representa lo que los nazis no sólo consideraban aceptable sino sublime. Wagner fue, de hecho, el compositor favorito de Hitler.
- *Take de A Train*, de Duke Ellington: En este caso, el jazz ejemplificará el desprecio nazi por este estilo de música a causa de su procedencia africana.

- *Oh Fortuna*, de Carl Orff: Esta pieza de *Carmina Burana* se incluye por dos motivos. El primero, porque es una obra muy popular hoy en día que se estrenó en la época del nazismo y fue muy bien recibida por el régimen. Segundo, porque esta obra pone música a poemas medievales alemanes. Una época, el Medievo y el Sacro Imperio Romano Germánico, ensalzados por el nazismo.
- *Waffentanz* de Schulhoff: En este caso se propone una pieza del compositor judío Erwin Schulhoff para representar el odio profesado por el nazismo a cualquier ejemplo de arte realizado por judíos. La pieza, además, tiene la particularidad de haber sido compuesta por un músico que murió en el campo de concentración de Theresiendstadt.

Desarrollo de la actividad:

La actividad recibirá el soporte de un Power Point preparado previamente por el profesor que incluirá los siguientes elementos:

- Una primera diapositiva presentando la obra, con las fotos del compositor en cuestión y Hitler.
- Una segunda diapositiva en la que se ofrece la solución al acertijo y el motivo por el que fue incluida o excluida de la exposición *Entartete Musik* de 1938.

Entre ambas diapositivas tendrá lugar la audición de la obra. En cada caso serán fragmentos muy representativos seleccionados por el profesor.

Tras la audición, los alumnos propondrán su opinión sobre si la obra fue incluida o excluida y por qué. Se pretende con ello que de manera intuitiva puedan identificar qué se considera música de vanguardia. Asimismo, tras la solución, asociarán más rápidamente los ítems ideológicos que con respecto a las razas mantenía el régimen nazi.

5.2 Descripción del proceso de testeo de esta actividad

Se ha tenido la oportunidad poner en práctica esta actividad en un aula real. Para llevarla a cabo, se recurrió a la elaboración de un Power Point muy visual estructurado en tres partes (ver ANEXO III).

- Instrucciones de la actividad

- Presentación breve del compositor, en la que el profesor podía, si lo juzgaba oportuno, revelar alguna pista, como la procedencia del autor.
- Resolución del enigma

Durante el proceso de realización de la actividad, que tomó en torno a 30 minutos pude observar los siguientes fenómenos.

- Primer momento de analogía sinestésica: En los primeros estadios de la actividad, se comprobó que los alumnos trataban de resolver el acertijo propuesto por analogía sinestésica. Por ejemplo, tendían a identificar la música más percusiva y disonante como afín a los gustos del nacionalsocialismo. Al ser preguntados por el motivo de esta asociación espontánea, los alumnos tendían a responder que vinculaban la música percusiva con la violencia y, por tanto, con Hitler.
- Segundo momento de disonancia cognitiva: Se observó que los alumnos reaccionaban favorablemente cuando se equivocaban o veían que su asociación espontánea no coincidía con la realidad. Se pudo observar que esta circunstancia les motivaba a atender más a la siguiente diapositiva.
- Tercer momento de asociación por contenidos: Una vez que se había avanzado en la actividad y los alumnos habían interiorizado que la asociación espontánea no siempre coincidía con la realidad, comenzaron a hacer asociaciones por conceptos o contenidos. Por ejemplo, cuando se les indicaba que el compositor era checo, intuían que su música no podía ser afecta al nacionalsocialismo dado que Alemania reclamaba los Sudetes checoslovacos.

Una vez finalizada la actividad, se realizó una encuesta a los alumnos cuyos resultados pueden consultarse en el ANEXO IV.

5.3 Propuesta II: La música y el asesinato de Federico García Lorca

Tema del Currículum: La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939)

Asignatura: Historia de España

Curso: 2º Bachillerato

Obra: Homenaje a Federico García Lorca, del compositor mexicano Silvestre Revueltas

Objetivo:

El objetivo de esta actividad es emplear la música clásica como fuente primaria en la Historia. En este caso se ha elegido la obra Homenaje a Federico García Lorca, de Silvestre Revueltas. Esta obra tiene la particularidad de haberse publicado en 1936 tras haber conocido el compositor de la muerte de Lorca, de la cual quedó hondamente conmocionado.

Para elaborar la actividad se ha tenido en cuenta el acto en el que esta obra tuvo lugar, un evento titulado “Homenaje a Federico García Lorca”, organizado por la LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios). El propósito es acercar a los alumnos a la importancia de García Lorca a y a tomar conciencia sobre el impacto que causó en el mundo del arte internacional su fusilamiento.

Competencias trabajadas:

Competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender, competencia cívica y ciudadana, competencia de tratamiento de la información y competencia digital y competencia lingüística.

Materiales para ejecutar la actividad:

Google Doc, Spotify, Programa de diseño y edición de imágenes

Materiales complementarios:

5 poemas de Federico García Lorca

Tiempo estimado de la actividad:

2 sesiones, la primera de introducción y presentación de la actividad y una segunda sesión de presentación por parte de los grupos de alumnos de lo realizado.

Desarrollo de la actividad:

SESIÓN 1:

Explicación:

En la primera sesión, el profesor brindará a los alumnos un contexto histórico del fusilamiento de Lorca y la repercusión que ello tuvo en el mundo del arte en todo el mundo. Pondrá como ejemplo la obra de Silvestre Revueltas *Homenaje a García Lorca*, y comentará las circunstancias que rodearon su estreno. Esta obra fue interpretada por primera vez en un acto de homenaje a Lorca realizado por La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios de México.

Audición:

Se procederá a la audición de la obra.

Presentación de la actividad y formación de grupos:

Se les propondrá a los alumnos la recreación de ese homenaje empleado una metodología *role-playing*. Deberán ser artistas que organizan un acto de homenaje a Lorca con motivo de su fusilamiento. Se harán los siguientes grupos, cada uno de los cuales representará un arte:

- Grupo 1: Literatura
- Grupo 2: Música
- Grupo 3: Pintura
- Grupo 4: Cine

Cada grupo deberá escoger una obra de cada tipo de arte que mejor represente, según su criterio, la figura de Federico García Lorca. Deberán, asimismo, justificar su elección y presentarla de manera apropiada a sus compañeros en la segunda sesión.

SESIÓN 2:

Cada grupo procederá a la presentación de la obra que han buscado y la expondrán a sus compañeros. Cada grupo tendrá un portavoz que deberá jugar el papel de artista que habla frente a los asistentes a ese homenaje el porqué de su elección.

6. CONCLUSIONES

Tras el recorrido teórico emprendido en la primera parte de la presente investigación y la elaboración de diversas actividades, se ha concluido lo siguiente:

- El poder asociativo de la música es conocido desde muy antiguo. Como se ha abordado en el trabajo, es un potencial ya explicitado por Aristóteles. Sin

embargo, a la luz de la presente investigación, podemos concluir que esta cualidad no ha sido desarrollada ampliamente. O, al menos, no en toda su profundidad.

- Por añadidura, las experiencias del uso de la música en general y la clásica en particular en el campo de la Historia y la Historia del Arte han sido limitadas y con un enfoque pragmático y tentativo.
- Cuando ha existido una fundamentación teórico-científica a la hora de emplear la música clásica en la didáctica, han predominado premisas musicoterapéuticas y cognitivistas.
- La mayoría de experiencias de uso de la música clásica en las aulas han sido tributarias de un enfoque cognitivista o intelectualista. Rara vez se ha extraído todo el potencial que la música puede aportar al razonamiento analógico.
- El efecto benéfico de la música clásica en la cognición está lejos de haber sido demostrado científicamente. Los resultados han sido diversos tan pronto se replicó el experimento de Rauscher bajo parámetros diferentes.
- Es posible abordar un enfoque metodológico humanista en los campos de la Historia e Historia del Arte. Este enfoque, además, permite llevar la asociación más allá de la música mediante la combinación con otros documentos, ya sean textuales o audiovisuales.
- El razonamiento analógico es potencialmente beneficioso desde el punto de vista didáctico. Permite reforzar un conocimiento, al mismo tiempo que abre la vía para posibles conexiones externas a la materia. El alumno puede entender por asociación más que por memorización. Asimismo, se revela que los contenidos del currículum, lejos de ser compartimentos estancos, mantienen relaciones con elementos diversos, como la música.
- El campo de la Historia y la Historia del Arte se presta de manera muy fructífera al desarrollo de ese razonamiento analógico. Por la propia naturaleza de estas disciplinas, cuanto mejor se relacionan las cosas mejor se entienden. Es por ello que una utilización de la música para fomentar dicho razonamiento es apropiada y pertinente.
- Asimismo, una actividad que se apoye en la música clásica permite trabajar varios aspectos. Por ejemplo, como se ha podido ver en la actividad sobre las guerras napoleónicas y la Obertura 1812. Planteada de una manera

interdisciplinar, la actividad, además de reforzar el conocimiento específico del currículum, permite introducir a los alumnos en otras cuestiones (por ejemplo, el papel de la propaganda como construcción de un discurso nacional).

- Las actividades, por otro lado, no requieren de un conocimiento musical especializado por parte del profesor ni de los alumnos. Sí que requieren, por parte del docente, de cierto dominio sobre Historia de la Música. Sin embargo, los recursos al respecto son muy amplios, por lo que no supone un impedimento a la hora de programar actividades de esta naturaleza.
- A la luz de los resultados sobre la actividad de Música y nazismo que se pudo llevar a cabo con un grupo de 4º de ESO (ver ANEXO III), los alumnos responden favorablemente a este tipo de actividades. En sus opiniones, muchos de ellos destacan precisamente la conveniencia de asociar puntos del temario de Historia con otras manifestaciones culturales.
- Por otro lado, en las opiniones de los alumnos también se destaca el uso de una metodología de gamificación, al estilo *quiz*.
- En este sentido, las actividades que empleen la música clásica no han de ser necesariamente audiciones guiadas. Pueden incluirse estrategias de gamificación o *role playing*, por ejemplo.
- Todos estos factores hacen de las actividades que emplean la música clásica en el aula algo dúctil y adaptable. El docente, en base a sus objetivos didácticos, el tiempo disponible o el nivel del grupo, puede elaborarlas como mejor se adapten a sus propósitos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Adorno, T.W (2003): *Filosofía de la Nueva Música*. Madrid

Andrés, R. (2020): *Filosofía y consuelo de la música*. Barcelona.

Benenzon, R. (2002): *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Barcelona

Casasblancas, B. (2020): *Paisajes del Romanticismo musical*. Barcelona

Dalcroze, E. (1930): *Eurythmics: Art and Education*. Londres.

Decroly, O., Monchamp, E.(1983): *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid.

Feijoo, B.J, (1998): *Teatro Crítico Universal*. Tomo Primero. Discurso XIV "De la música en los templos". Oviedo (versión web) https://www.filosofia.org/bjf/bjft114.htm

Fubini, E. (2007): *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid.

Heller, W. (2014): *La música en el Barroco*. Madrid.

Jackson, J., Pelkey, S., Antonucci, M., David J., Freeman, Ch. Jeffreis H., Kramer, M., Levine, L., Lyne, S., Mason, L. Peretti, B., Potter, D. Weber, W., Burrows, D (2005).: *Music and History. Bridging the Disciplines* (2005). Mississippi.

Levitin, D. (2008): *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. Barcelona

Marco, T. (2008): *Historia cultural de la música. Fundación Autor – Sociedad General de Autores y Editores*. Madrid.

Meyer, L. (2001): *Emoción y significado de la música*. Madrid.

Swafford, J. (2014): *Beethoven*. Barcelona.

Villancourt, G. (2012): *Música y musicoterapia. Su impacto en el desarrollo infantil*. Madrid.

Walsh, S. (2018): *Debussy. Un pintor de sonidos*. Barcelona.

Artículos

Abregú, Luis (2008): Evolución del razonamiento analógico en niños: seguimiento desde los seis hasta los once años de edad (2008). *Av. Psicol. Latinoamericana.* Vol.27 no.1. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242009000100007

Day, S.A (2012). Types of Synesthesia. Recuperado de http://www.daysyn.com/Types-of-Syn.html

Fiorentini, L., Arismendi, M., Primero, G., Tabullo, A., Vanotti, S., Yorio, A. (2011): El razonamiento analógico desde el modelo de la teoría de los marcos relacionales. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. 14, nº1 (pp.57-73). http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v14n1/v14n1a05.pdf

González, M., Aiello J (2019): Investigating how music affects cognitive task performance. *Journal of Experimental Psychology Applied, 25* (3) (pp. 1-14). DOI: 10.1037/xap0000202. https://www.researchgate.net/publication/330693127_More_Than_Meets_the_Ear_Investigating_How_Music_Affects_Cognitive_Task_Performance

Mastins, S. (2002): Now listen source *A*. *Teaching History, no. 18* (pp. 49-54)

Melero, H. (2013): *Sinestesia, ¿cognición corporeizada?* Átopos, (pp. 5-14). Recuperado en http://www.daysyn.com/Melero_2013.pdf

Mirka, Danuta (2014): The Oxford Handbook of Topic Theory. Oxford. DOI 10.1093/oxfordhb/9780199841578.013.002

Perlovsky, Leonid (2014): The Cognitive Function of Music. Part II: Interdisciplinary Science Reviews. 39(2). (pp. 62-186). DOI:10.1179/0308018813Z.00000000041.

https://www.researchgate.net/publication/272313570_The_Cognitive_Function_of_Music_Part_II

Pietschnig, J., Voracek, A., Formann*, K. (2019):* Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. *Intelligence 38* (pp. 314–323) https://coek.info/pdf-mozart-effectshmozart-effect-a-meta-analysis-.html

Rauscher, F., Shaw, G. & Ky, C. (1994). Music and spatial task performance. *102ª convención anual de la American Pchycological Association*. Convención celebrada en Los Ángeles. 12-16 de agosto. Recuperado en https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390733.pdf

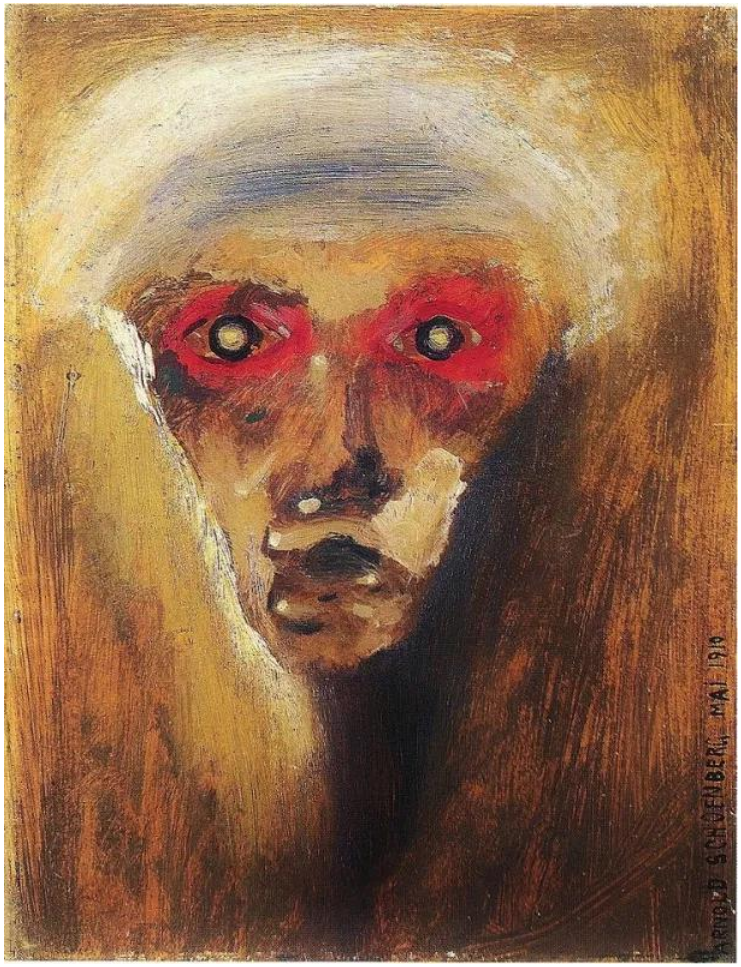
Revista de educación. Ministerio de Educación. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html

Stewart, I., Barnes-Holmes, D. (2004) Relational Frame Theory and Analogical Reasoning: Empirical Investigations. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 4(2). (pp. 241-262) https://www.ijpsy.com/volumen4/num2/83.html

Zukas, A. (1996). Different Drummers: using music to teach History. *Perspectives of History. American Historical Association.* 34(6). Recuperada de https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-1996/different-drummers-using-music-to-teach-history

ANEXOS

ANEXO I: IMÁGENES DE LA PROPUESTA 1 DE LAS ACTIVIDADES DE MÚSICA POR ANALOGÍA FORMAL (SCHÖNBERG Y EL EXPRESIONISMO PICTÓRICO)

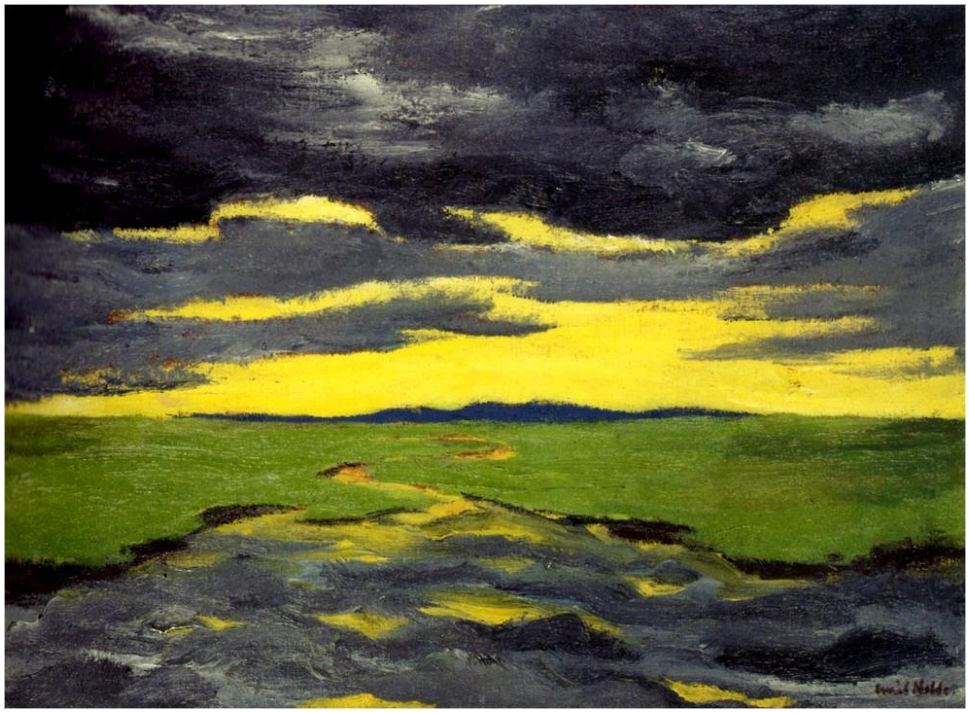


La mirada roja, Arnold Shönberg

Blick (Mirada) de Arnold Schönberg

Intersección de líneas, de Kandinsky

La casa giratoria, de Paul Klee

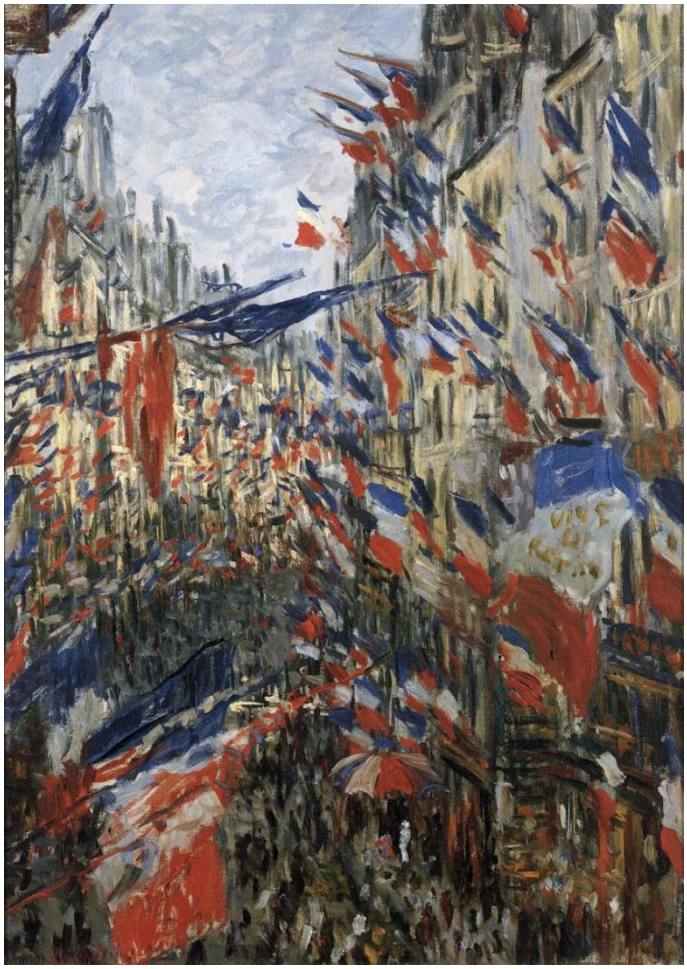


Crepúsculo, de Emil Nolde

ANEXO II: IMÁGENES DE LA PROPUESTA 2 DE LAS ACTIVIDADES POR ANALOGÍA FORMAL (EL IMPRESIONISMO Y DEBUSSY

La bebedora de absenta, de Édouard Degas

Crepúsculo en Venecia, de Monet



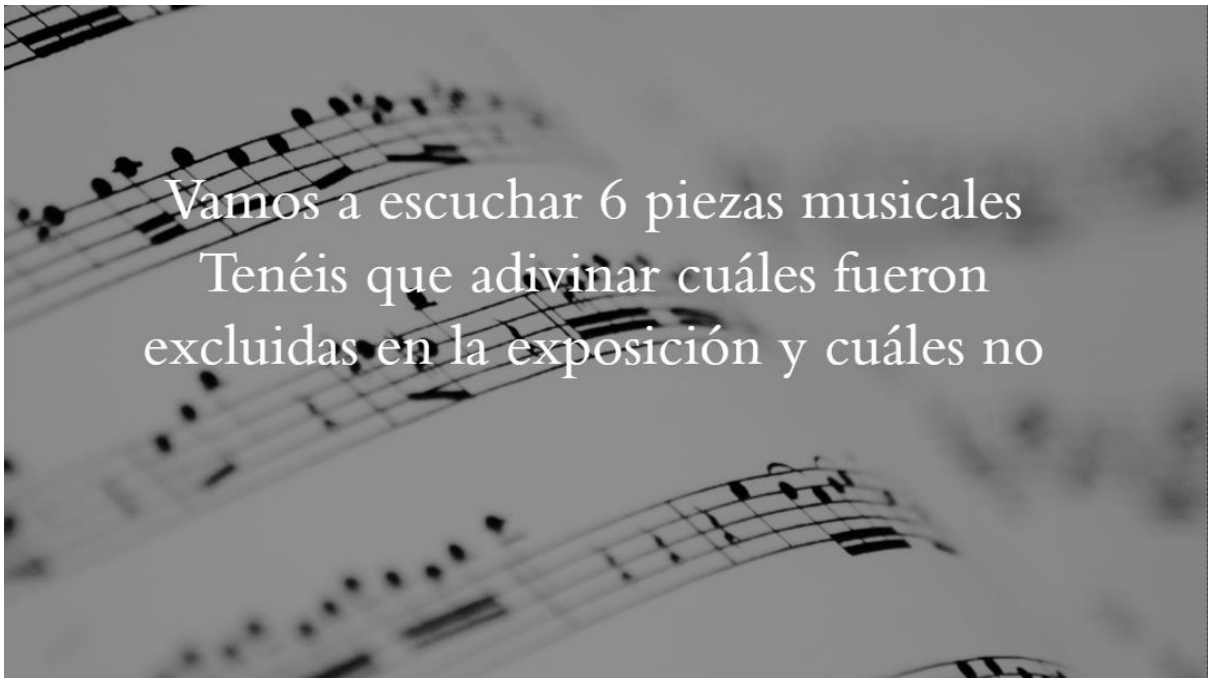
Rue Montorgueil, de Claude Monet

Baile en el Moulin de la Gallette, de Auguste Renoir

Olas rompiendo, de Claude Monet

Efecto de la luz matinal en Éragny, de Camile Pissarro

ANEXO III: POWER POINT DE LA ACTIVIDAD SOBRE LA MÚSICA Y NAZISMO



La consagración de la primavera, de Stravinski

¡NO! Stravinski representaba para los nazis la decadencia de las razas eslavas

Take the A Train, de Duke Ellington

¡NO! El jazz era para los nazis la
música degenerada de los afroamericanos

La cabalgata de las Walkirias, de Wagner

¡SÍ! Para los nazis, Wagner era el artista germano por excelencia. ¡Y el compositor favorito de Hitler!

Música para cuerdas, percusión y celesta,
de Béla Bartók

¡NO! La música de Bartók estaba
inspirada en el folclore de los pueblos
balcánicos, que los nazis despreciaban

Oh, Fortuna! (Carmina Burana), de Carl Orff

¡SÍ! La obra fue estrenada durante el régimen nazi. Se basaba en poemas medievales alemanes.

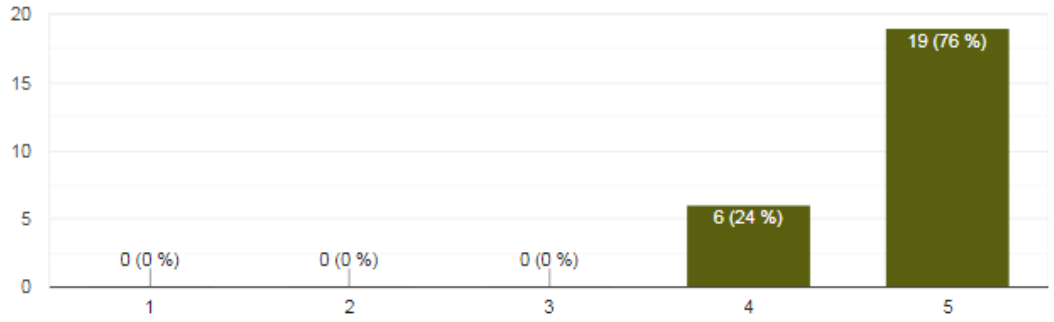
Waffentanz, de Erwin Schulhoff

¡NO! Schulhoff era judío, la raza más perseguida por los nazis.

ANEXO IV: RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS ALUMNOS SOBRE SU EXPERIENCIA DE LA ACTIVIDAD SOBRE MÚSICA Y NAZISMO

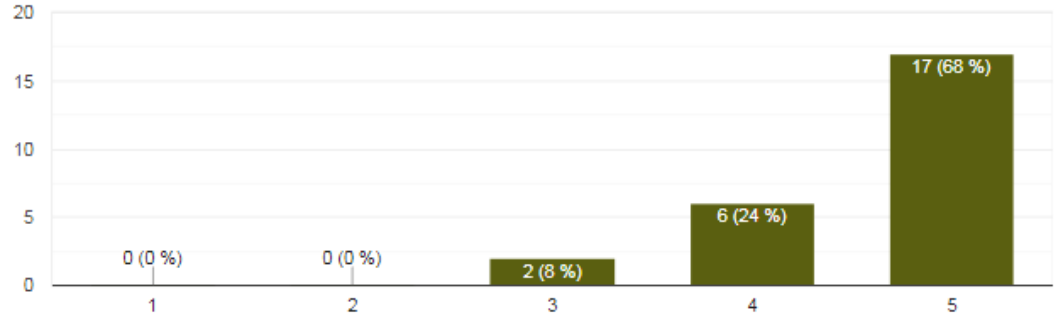
¿Cuál es tu valoración general de la actividad?

25 respuestas



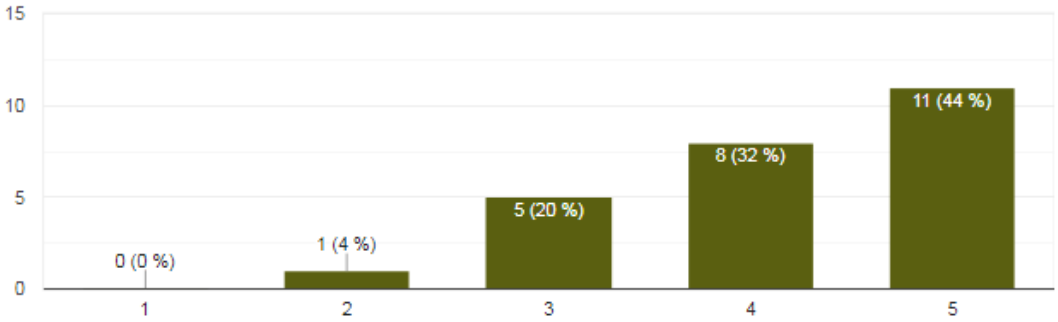
¿Os ha parecido útil para entender la ideología nazi?

25 respuestas



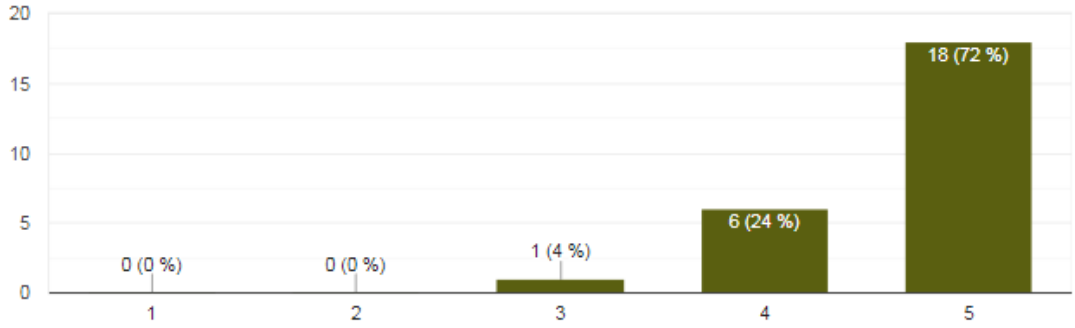
¿Pensáis que la música clásica puede ayudar como complemento a diferentes temas de la materia?

25 respuestas



¿Habéis aprendido algo con ella?

25 respuestas



¿Qué cosas os han gustado más de la actividad? ¿Qué no cambiaríais?

25 respuestas

Muy completa y nueva información

Que lo hayamos hecho todos juntos y haber descubierto diversos puntos de vista sobre los pensamientos que tenía Hitler a cerca de la música

Todo en general ha sido divertido.

Me ha gustado todo

Me hubiera gustado aprender sobre las armas, pero no cambiaria al profe

Me ha gustado mucho la actividad, no cambiaría nada.

La dinámica de la actividad y el power point ayudan mucho a la hora de aprender

La dinámica, la manera de explicar y el tema en general.

La elección de las piezas

lo q mas me ha guirado de la actividad fue q entendí de otra manera q no fue estudiando la música más conocida de esa época

La participación de todos a la hora de razonar la respuesta

Me ha gustado mucho que se ha interesado por la música cuándo la mayoria no lo hacen i para también aprender mucho sobre lo que pensaban de la música en esos momentos

No cambiaría nada está todo muy bien

La presentacion en general, me ha gustado ya que és muy divertida!

Pensar en lo que le podia gustarle a Hitler, los tomates.

Me ha gustado que la música haya estado relacionada con la asignatura de historia, cosa que no se suele hacer. No cambiaria nada.

Me ha gustado mucho poder relacionar una cosa que amo, que es la música, con la historia y el tema que hemos estudiado. Definitivamente ha sido de gran ayuda.

Me ha gustado mucho la idea de intentar adivinar si le podia gustar o no a Hitler la música. Me ha parecido una actividad divertida i dinámica.

Me ha gustado introducir un elemento como la música en un tema como este, ya que es algo inusual. No cambiaría los tomates, son divertidos.

Me ha gustado la forma de organizarla, dejándonos escuchar la música y decidir nosotros antes de saber la respuesta (tipo quiz). Además, como somos músicos/bailarines, es algo que especialmente nos gusta. No cambiaría la dinámica de la clase (fue muy divertida, especialmente para nosotros músicos/bailarines).

Esta chulo interactuar con la clase y intentar adivinar si le gustaba ese tipo de música a los nazis o no.

El poder hacer una actividad conjunta con toda la clase, poder participar todos y aprender juntos sobre un tema que nos une. También fue muy divertida la presentación con la que hicimos la actividad. Los tomates, divertidisimos.

Me ha gustado todo, ha sido muy divertida y he podido aprender.

¿Qué cosas os han gustado menos de la actividad? ¿Qué cambiaríais?

20 respuestas

Todo me ha gustado

Nada

No me ha gustado el enfoque a la politica y , emfocaria mas al ejercito

Nada, me ha gustado mucho en general.

Nada me ha gustado todo

Nada, todo genial

Me ha gustado todo, no cambiaría nada

No me ha disgustado nada realmente... A si que no cambiaría nada, está muy bien!😄

Me ha gustado todo

Sinceramente, no se me ocurre nada ;)

Esta muy bien, no sé que cambiaría.

Me ha gustado todo y no cambiaría nada.

Esta muy bien en sí, pero si te fijabas bien se veia la respuesta en la siguiente página de la presentación xd

Por poder hacer la actividad más dinamica y divertida, pienso que faltaba un poco de orden en la clase. Es tarea nuestra atender y estar en silencio para hacer actividades, pero a lo mejor un poquitin más de dureza iría bien para dirigir la clase.

No cambiaría nada.