

# Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío

Nilson Javier Ibagón Martín\*, Andrea Minte Münzenmayer\*\*, Fabián Andrés Llano\*\*\*

\* Docente asistente del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali. Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Doctorando en Educación de la Universidad de Murcia. Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de Flasco (Argentina). Especialista en Políticas Educativas de Flasco (Argentina). Especialista en Currículo y Pedagogía de la Universidad de los Andes. Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Orcid: 0000-0002-0708-2980. Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co.

\*\* Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de los Lagos (Chile). Doctora en Educación de la Universidad de Concepción y la Universidad de Estocolmo. Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Orcid: 0000-0003-3158-0231. Correos electrónicos: andrea.minte@ulagos.cl, amintem@gmail.com.

\*\*\* Docente de la Facultad de Arquitectura y Artes (Unidad Currículo) de la Universidad Piloto de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a doctor en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura de la Universidad de Girona (España). Investigador asociado a Colciencias. Orcid: 0000-0003-2181-3476. Correos electrónicos: Fabian-llano@upc.edu.co, llanofabian@hotmail.com.

## Resumen

El presente artículo propone una reflexión teórica sobre las potencialidades formativas escolares que se derivan del aprendizaje histórico y la música. Aunque no es tan evidente, la relación pedagógica entre la música y la historia permite poner en diálogo dos regímenes representacionales que son complementarios. Para ello, se plantean tres ejes de discusión orientados a entender cómo la música, al estar cercana a las prácticas y creencias de los estudiantes, facilita la planeación y ejecución de propuestas escolares dirigidas al desarrollo de contenidos estratégicos clave en la formación del pensamiento histórico de ellos. A través de esta discusión, se afirma que, dependiendo del vínculo pedagógico entre música e historia, se pueden constituir alternativas educativas dirigidas a la superación de modelos pasivos y acrílicos de aprendizaje de la historia.

*Palabras clave:* historia; música; enseñanza de la historia; aprendizaje histórico; profesores; estudiantes

## Music and Historical Learning. Pedagogical Relationships between Euterpe and Clío

### Abstract

The present article proposes a theoretical reflection on the educational formative potentials that derive from historical learning and music. Although not so evident, the pedagogical relationship between music and history allows to put into dialogue two representational regimes that are complementary. For this, three axes of discussion are proposed, aimed at understanding how music, being close to the practices and beliefs of students, facilitates the planning and execution of school proposals aimed at the development of key strategic contents in the formation of their historical thought. Through this discussion, it is affirmed that, depending on the pedagogical link between music and history, educational alternatives can be constituted aimed at overcoming passive and uncritical models of learning history.

*Keywords:* history; music; teaching history; historical learning; teachers; students

## Música e aprendizagem histórica. Relações pedagógicas entre Euterpe e Clío

### Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre os potenciais formativos educacionais que derivam-se da aprendizagem histórica e da música. Embora não tão evidente, a relação pedagógica entre música e história permite colocar em diálogo dois regimes representacionais complementares. Para tanto, três eixos de discussão são propostos, visando compreender como a música ao estar próxima das práticas e crenças dos alunos, facilita o planejamento e a execução de propostas escolares voltadas ao desenvolvimento de conteúdos estratégicos fundamentais na formação de seu pensamento histórico. Através desta discussão, afirma-se que, dependendo do vínculo pedagógico entre música e história, podem ser constituídas alternativas educacionais voltadas para a superação de modelos passivos e acrílicos de aprendizagem da história.

*Palavras-chave:* história; música; ensino da história; aprendizagem histórica; professores; estudantes

## Introducción

Uno de los problemas centrales a la hora de pensar los alcances formativos de la historia entendida como saber escolar es precisamente la gran influencia de una pedagogía industrial asociada a las concepciones de una sociedad eficiente y democrática propias de los esquemas representacionales del funcionalismo (Llano y Santamaría, 2012; Llano, Osorio, Santamaría y Osorio, 2013). Frente a las posibilidades de potenciar una educación crítica y científica, la gran influencia de la teoría curricular de la década de los veinte promovió una educación enciclopédica con los conocimientos divididos bajo un fundamento asignaturista que aún hoy reduce el currículo a plan de estudios (Díaz, 2013). De este modo, con estos reduccionismos en lo pedagógico y lo didáctico, provenientes en buena parte de los sistemas educativos latinoamericanos apegados a una lógica de la eficiencia y la planificación educativa, existe la tendencia a cimentar el aprendizaje histórico en procesos de conocimiento desconectados de las experiencias vitales y los intereses de los estudiantes. De ahí surge el impacto negativo que tiene un aprendizaje por repetición bajo la presencia de métodos de enseñanza que, al centrarse exclusivamente en la memorización, reducen las posibilidades de asignación de *sentido* en torno al estudio del pasado y sus conexiones con el presente y el futuro.

Le corresponde a la pedagogía como saber reflexivo promover nuevos ámbitos y relaciones para crear espacios de lo posible, lo pensable y lo decible en el proceso de una formación integral. La búsqueda constante de relaciones entre el conocimiento, el contexto y la emoción permite aproximar y relacionar unos referentes identitarios que transitan a la cultura escolar con la búsqueda de integraciones pertinentes que se sostienen sobre la experiencia y la construcción de identidades. En el caso particular de aprender historia, estos relacionamientos se han constituido como una posible salida a dichas limitantes formativas del método de enseñanza tradicional reafirmadas en el *continuum* de la historia (Azambuja, 2017; De Souza, 2015; Fronza, 2016). Conocer y comprender el contenido histórico en su vínculo con las relaciones que se pueden establecer con el presente promueve la idea básica de un nosotros que construimos el mundo. La reflexión pedagógica sobre esta idea central además permite desentrañar la relación entre ciencia y sociedad que define la doble existencia de todo conocimiento disciplinar (Serna, 2004).<sup>1</sup> Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico es construido en función de las experiencias personales de los educandos, lo que permite integrar sus ideas, expectativas y concepciones de mundo al trabajo pedagógico desarrollado al interior y fuera de las aulas de clase. Sin embargo, esta integración solo es posible mediante el establecimiento de relaciones dialógicas entre diferentes tipos de saberes, lo que supone entender que el conocimiento es sinérgico (Van der Merwe, 2007).

Al cuestionar esta dificultad de un conocimiento fragmentado y de un tiempo histórico que une representación y acontecimiento bajo la idea de una única historia universal, el presente texto propone por medio de la idea de comunicación intrínseca que supone la noción mitológica griega de *musas*<sup>2</sup> analizar las posibilidades escolares de aprendizaje histórico que se derivan de la relación entre la música —Euterpe— y la historia —Clío—, resaltando las ventajas pedagógicas de este vínculo y su potencial para integrar elementos identitarios de los educandos al proceso formativo de su pensamiento histórico. Para ello, se han establecido tres ejes de análisis: en el primero, se explora cómo la música, al tener un vínculo *genético* con la historia, permite aclarar

1 Según Serna (2004), las ciencias sociales, en tanto conocimiento social, son de por sí públicas. Las dimensiones de nuestros problemas sociales están directamente relacionadas con la producción de conocimiento sobre lo social, lo que permite que este conocimiento tenga unos efectos públicos.

2 Conforme a la mitología griega, las musas eran entidades divinas relacionadas con diferentes formas de creación de las artes y las ciencias. Siendo hijas de Zeus y Mnemósine, se encuentran emparentadas a través de lazos de sangre que las remiten a un origen común.

principios formativos asociados al aprendizaje histórico que desde posturas tradicionales se hacen inviables o incomprensibles; ligada a esta discusión, en el segundo eje se estudian las ventajas que ofrece la relación escolar entre Euterpe y Clío para abordar un contenido estratégico clave del pensamiento histórico: la empatía histórica; finalmente, en el tercer eje se desarrollan algunos principios metodológicos relacionados con la práctica docente que pueden, según el caso, fortalecer o relativizar el vínculo entre música e historia, impactando el aprendizaje histórico que se deriva de esta conexión.

### Música y aprendizaje histórico en la escuela

Al concebir la noción de aprendizaje histórico más allá de procesos de memorización de datos, fechas y personajes, la reflexión en torno al valor formativo de la historia en la escuela se comienza a definir desde dimensiones teóricas y prácticas que permiten entender la diferencia sustancial entre conocer historias sobre el pasado y ser educados históricamente (Chapman, 2011). El primer enfoque se desarrolla fundamentalmente a partir de una relación pasiva del estudiante con el conocimiento histórico, mientras que el segundo implica el establecimiento de una relación dialógica y, por lo tanto, activa entre la historia y los principios de posicionamiento a través de los cuales los estudiantes comprenden el mundo.

Desde esta última postura, el aprendizaje histórico, con el fin de responder a su complejidad, “debe ser organizado como una tentativa de intervenir en el proceso de individualización y socialización [de los educandos]. Esta tentativa debe estar comprometida con el propósito de ayudar a los estudiantes a encontrar su identidad personal dentro del contexto social pre-establecido” (Rüsen, 2012, p. 529), al propiciar el reconocimiento simultáneo de su individualidad y la alteridad de los demás. Frente a una historia temporalizada en la que lo efímero es reconocido y objetivado como pasado y, al mismo tiempo, se convierte en un pasado que hay que olvidar, no queda otra salida, según Carchia (1990), que esta objetivación se refirme en el espacio de la anamnesis. En efecto, el tiempo histórico como campo de fuerzas pone en circulación estas representaciones del pasado bajo el proceso de anamnesis, que se convierte en la tendencia de las personas a naturalizar el presente y entenderlo como único referente válido de comprensión de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos. Dicha tendencia es la base primordial de lo que Lee (2004) ha denominado *modelo de déficit del pasado*, según el cual las personas del presente asumen que las del pasado que no actuaron en concordancia con sus valores son esencialmente como ellas pero han carecido de recursos e inteligencia. Esta concepción tiene dos grandes efectos en el aprendizaje histórico: facilita la generalización de lecturas planas sobre el pasado al no problematizarlo y genera la ruptura de conexiones entre dimensiones temporales, produciendo así una ilegibilidad de las condiciones que sustentaron la acción humana en determinados momentos de la historia al quebrar de esta manera su relación con las prácticas y concepciones actuales. Desde esta perspectiva, historia y vida práctica son concebidas como antónimas.

En la escuela rebatir estas concepciones pasa fundamentalmente por la estructuración de propuestas pedagógicas que permitan a los estudiantes una aproximación a la historia desde el fomento de capacidades intelectuales superiores ligadas al desarrollo del pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2017; Ibagón, 2014; Ibagón y Minte, 2019; Lévesque, 2008; Minte y Ibagón, 2017; Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013). Así pues, es esencial trabajar sobre “[...] ideas más elaboradas que el simple repasar de contenidos substantivos” (Barca, 2006, p. 108), lo cual implica vincular *contenidos estratégicos*<sup>3</sup> o de segundo orden (Gómez y Miralles, 2017; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Seixas y Morton, 2013) a los horizontes formativos que deben guiar el aprendizaje histórico. En este punto es en el que la música —Euterpe— al tener un vínculo *familiar* con la historia —Clío— se constituye en un lenguaje que puede concretar no solo la interrelación entre estos dos tipos de contenidos, sino, a la vez, tender puentes de conexión entre el aprendizaje histórico y los sistemas identitarios de los estudiantes, una tarea de compleja concreción (véase la figura 1).



Figura 1. Relaciones pedagógicas entre la música y la historia

A pesar de que existen otros saberes —otras musas— como la poesía —Calíope y Erató— o el teatro —Talía y Melpómene— interconectados *familiarmente* con la historia, los cuales pueden potenciar la comprensión disciplinar y escolar del conocimiento histórico (Álvarez y Martín, 2016; Corsi y Negri, 2016; Gama y Magella, 2010; Ibagón, 2015), la música, al tener mayor cercanía a las formas identitarias y al plano de las subjetividades de los jóvenes, se configura como un artefacto cultural con mayores posibilidades formativas para ser asociado al pensamiento histórico (Azambuja, 2017; Azambuja y Schmidt, 2012; De Paula, 2018). Al ser asociados el tiempo histórico y el tiempo estético bajo la problemática de la construcción de identidades, se abre la posibilidad de comprender la tecnología, el arte y las demás manifestaciones culturales —incluida la música— como elementos de

3 El desarrollo del pensamiento histórico se da a partir de la interrelación de contenidos substantivos o de primer orden con contenidos estratégicos o de segundo orden. Los primeros están definidos por conceptos concretos de la historia —como puede ser el feudalismo— y acontecimientos históricos concretos. El segundo tipo de contenidos hace alusión a comprensiones metahistóricas que dan cuenta de la naturaleza del saber histórico.

sentido para una reinteriorización de la historia temporalizada.<sup>4</sup> De esta manera, la música al hacer tangibles formas de ser y estar en el mundo permite reducir las distancias espaciales y temporales que afectan la asignación de sentido en torno a experiencias que, debido a su lógica interna, en un primer momento pueden presentarse lejanas e incomprensibles. Esto es posible en la medida en que la música permite abordar principios metahistóricos asociados a la comprensión del tiempo, la continuidad y el cambio (Jergel y McArthur, 2016).

En suma, el establecimiento de relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío al interior y fuera de las aulas de clase permite a los estudiantes pensar las relaciones temporales, lo que les facilita ubicarse en el mundo y desarrollar su *conciencia histórica* identificando y analizando críticamente conexiones y rupturas entre el pasado, el presente y el futuro. En otras palabras, la articulación entre estas dos musas no se limita a una dimensión curricular formal, sino que, a su vez, fortalece la relación entre historia vivida e historia percibida, promoviendo con ello una apropiación de los saberes que las definen. Por esto es central entender que la relación entre música e historia no se limita a dimensiones cognitivas, sino que también integra dimensiones estéticas, éticas y políticas, las cuales son básicas en el desarrollo del aprendizaje histórico.

### Música y empatía histórica

El establecimiento de una relación pedagógica compleja entre música e historia en el salón de clases facilita el trabajo sobre un contenido estratégico base del pensamiento histórico: la empatía histórica. Este contenido en el marco del aprendizaje “[...] implica entender cómo la gente del pasado pensó, sintió, tomó decisiones, actuó y enfrentó las consecuencias dentro de un contexto histórico y social específico” (Endacott y Brooks, 2013, p. 43). Así pues, la empatía histórica al integrar elementos formativos de carácter cognitivo y emotivo (Ríos, 2017) ayuda a que el educando comprenda la identidad y la alteridad a lo largo del tiempo, y, por lo tanto, descifre mientras aprende historia el valor de los *otros* y el *nosotros* en la estructuración de la vida social. A partir de este principio, la capacidad de dar sentido histórico a lo que se va aprendiendo aumenta considerablemente en comparación con los formatos escolares tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia, los cuales se fundamentan principalmente en la acumulación de información inconexa con la vida práctica.

Por medio del establecimiento de conexiones afectivas que les permiten a los estudiantes reconocer *la humanidad* de las concepciones y acciones que definieron diversas experiencias ubicadas en el

4 Según Carchia (1990), el tiempo histórico como imagen dialéctica requiere de una interpretación estética para lograr, por medio del recuerdo involuntario y la rememoración, romper con el espacio de la anamnesis bajo un recuerdo capaz de remontarse a la percepción original. La relación tiempo histórico y tiempo estético resulta indisoluble en la medida en que la esencia del tiempo histórico se deja revelar y descifrar mediante el arte.



pasado, la empatía histórica impulsa y afianza un proceso formativo en doble sentido: facilita el reconocimiento de la distancia entre las personas del pasado y el nosotros presente, generando una disposición de aceptación de los límites de nuestra comprensión en torno a sus formas de vivir y sentir, sin que ello implique su subvaloración o negación (Wineburg, 2001); así mismo, promueve un conocimiento más asertivo y profundo sobre aquello que, aunque parece distante en el tiempo, mantiene ciertas interconexiones con la vida de los estudiantes, lo que escolarmente puede ser aprovechado para generar un análisis crítico de las creencias personales y sociales desde las cuales se asume el presente y se proyecta un futuro.

En este sentido, los vínculos entre la música y la historia pueden ser utilizados escolarmente para generar procesos de descentración histórica en los estudiantes, evitando que su aproximación al pasado esté mediada por anacronismos y juicios de valor con sustento en su experiencia presente. Al facilitar una inmersión en los valores, las expectativas y las luchas que se tenían en un determinado momento, el análisis de las letras y estructura musical de una determinada pieza promueve un proceso de imaginación histórica sustentada en bases empíricas —trabajo con *fuentes históricas*—, que finalmente permite en el educando una aproximación comprensiva de las expectativas, problemas y formas de ser y estar de sociedades cuyos valores difieren de los suyos.

Esta comprensión se amplifica en la medida en que no está ligada a procesos de memorización acrítica de información, sino que está basada en el establecimiento de conexiones emocionales entre el estudiante y la experiencia vital de las personas del pasado. El desarrollo de la historia desde una perspectiva arqueológica, por ejemplo, impulsa el acercamiento al devenir musical desde el hoy, invitando a los estudiantes a comprender el presente como el producto de continuos cambios y adaptaciones milenarias. En este sentido,

La música abre una ventana al pasado, permitiéndonos escuchar los sonidos y las emociones de un lugar y tiempo en particular. Como fuente principal, la música despierta al oyente a perspectivas personales sobre eventos y creencias pasados. Al igual que otras formas de arte, la música refleja la sociedad y puede ser un agente poderoso para el cambio. (Jergel y McArthur, 2016, p. 138)

Por lo tanto, Euterpe permite una aproximación de carácter multidimensional, perceptual e interactivo a la historia (Abud, 2005; Goldberg, 2001; Msila, 2013; Voss, 1999), a partir de la cual el estudiante deja de ser un simple receptor de conocimiento y se convierte en un agente activo de su aprendizaje. Así pues, desde esta perspectiva el trabajo pedagógico con la música incentiva la problematización del pasado poniendo en cuestión los principios de certeza y mecanización que por lo general en la escuela definen qué,

cómo y para qué estudiar historia. No obstante, estos avances en las formas de orientar el aprendizaje histórico están sujetos al tipo de prácticas desde las que se fundamenta el vínculo entre música e historia en las aulas de clase, y en los contenidos estratégicos propuestos desde la empatía histórica y la resignificación de un nosotros bajo una reflexión pedagógica y unos propósitos formativos mucho más abiertos y flexibles.

### Música y enseñanza de la historia: algunos principios metodológicos de trabajo pedagógico

El trabajo pedagógico orientado a la construcción de contenidos estratégicos que se nutre de la relación entre Euterpe y Clío para la formación de pensamiento histórico en los estudiantes demanda, en primer lugar, un conocimiento particular del funcionamiento interno de los saberes que dan identidad a cada una de estas *musas* propuestas como saberes. En la escuela, desconocer los principios de su funcionamiento limita el potencial formativo de dicha conexión. En este sentido, es primordial que los profesores —y con su guía los estudiantes— tengan una fundamentación teórica y metodológica en torno a lo que se conoce como *alfabetización histórica* (Azambuja y Schmidt, 2012; Ibagón, 2018) y *alfabetización musical* (Pérez-Aldeguer, 2014), esto es, un acercamiento a los elementos básicos que definen las lógicas particulares de la producción de conocimiento histórico y musical, evitando su naturalización y simplificación. Dicho reconocimiento —sin que implique que el docente y los estudiantes se transformen en historiadores o músicos profesionales— permite identificar puntos estratégicos de diálogo entre la historia y la música en campos cognitivos, estéticos, emocionales y didácticos —entre otros—, los cuales, según las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas, permitirán armonizar los propósitos formativos trazados con el aprendizaje histórico en la educación histórica de los educandos.

En segundo lugar, dentro del trabajo pedagógico se hace fundamental analizar previamente la experiencia particular de los estudiantes con la música. Al ser un artefacto cultural complejo, los procesos de comprensión musical generan diferentes tipos de emociones, en diferentes escalas y niveles de profundización, lo cual puede fortalecer o debilitar los procesos formativos que se buscan impulsar. En otras palabras, para asegurar un efectivo vínculo con su vida práctica y minimizar los riesgos que supone el desestímulo generado por la apatía, es central identificar los gustos musicales de los estudiantes (Azambuja, 2017; De Paula, 2018) y el tipo de interacciones que estos realizan por medio de la música (Pereira, 2017). En este sentido, la indagación previa y la sistematización sobre los gustos musicales de los estudiantes, junto con su posterior vínculo con una problematización histórica a ser estudiada y analizada (Azambuja, 2017; De Paula, 2018), ha demostrado ser una estrategia más efectiva que imponer y definir de forma jerárquica y no consensuada la presencia de Euterpe en el análisis escolar de Clío.

Sin embargo, al momento de concretar y desarrollar experiencias educativas de esta índole surgen algunos riesgos que pueden limitar los alcances formativos de la relación pedagógica entre Euterpe y Clío. La mayoría de estos peligros se originan a partir de la pérdida de balance entre tres dimensiones básicas que dan identidad a la música a la hora de pensarla como una construcción cultural que facilita el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, las cuales son la estética —artefacto—, la didáctica —recurso— y la histórica —fuente—. Según Azambuja (2017), cuando alguna de estas dimensiones relega a las demás imponiéndose como criterio base a partir del cual se establece el puente de comunicación con la historia, Euterpe pierde potencia educacional en tanto que la posibilidad de ser instrumentalizada aumenta, dejándola ya sea en una posición de subordinación frente al saber histórico, o trivializándola a partir de procesos afinados en mediaciones que promueven una diversión sin aprendizaje.

En el primer caso, el esquema jerárquico a través del cual la música es concebida como una simple herramienta, termina reproduciendo el principio tradicional de aprendizaje sustentado en la acumulación de información sin perspectiva de orientación —asignación de sentido—. Por ello, a partir de esta concepción de subordinación, la conexión que se produce entre la música y la historia al ser superflua limita el potencial de cambio en la historia enseñada —práctica docente— y la historia aprendida —aprendizaje del estudiante—. En el segundo caso, la música, aunque adquiere un lugar preponderante en la relación, se desconecta de cualquier valor formativo ligado al pensamiento histórico al no lograr establecer un diálogo directo entre el sentido de placer que se deriva de su dimensión estética y el análisis de la experiencia histórica que la estructura. Dicho de otro modo, instrumentalizar a Euterpe por cualquiera de las dos vías mencionadas niega en sí misma la relación pedagógica entre la música y la historia, haciéndola improductiva en términos educacionales.

Por esto, la integración efectiva y el tipo de vínculo que se establece entre lo estético, lo didáctico y lo histórico al momento de definir el lugar de la música en el desarrollo escolar de contenidos estratégicos ligados al pensamiento histórico se constituyen en principios fundamentales que deben guiar la planeación y ejecución de prácticas escolares que ven en el establecimiento de este tipo de relaciones pedagógicas la posibilidad de rebatir perspectivas de aprendizaje pasivo de la historia. Para ello, es fundamental entender el papel pedagógico de Euterpe más allá de una función instrumental, problematizándola como un objeto de estudio que, a pesar de tener una identidad propia, posee puntos de contacto significativos con Clío. Esta perspectiva solo es posible materializarla a través de una lectura de la música que aborde diferentes dimensiones de su relación con la historia. Por ejemplo, en el caso específico de las canciones, un posicionamiento pedagógico complejo orientado a la formación de pensamiento histórico debería permitir un triple abordaje analítico: “la historia de la canción, la historia en la canción y la canción en la historia” (Azambuja y Schmidt, 2012, p. 230), claro está, teniendo siempre como eje de articulación el desarrollo de *contenidos estratégicos*.

Así pues, otro elemento clave en la estructuración de prácticas escolares que buscan amplificar las posibilidades de aprendizaje histórico a partir de la relación pedagógica entre la música y la historia se condensa en el principio metodológico de triangulación de información: esto es, seleccionar, analizar y criticar fuentes de información alternas a las piezas musicales, con el fin de comprender el periodo, proceso o problema histórico que se está estudiando desde otras lógicas y visiones, las cuales pueden ser contrarias o complementarias entre sí. En este sentido, a través de la triangulación de diversos tipos de fuentes históricas de primer y segundo orden, se evita elevar el mensaje de la pieza o piezas musicales analizadas a canon de verdad absoluta frente a la experiencia histórica que se busca entender, permitiéndole así al estudiante construir una posición crítica en la cual puede confluír con mayor facilidad el dominio de dimensiones metahistóricas asociadas a la empatía, multiperspectividad, causalidad y relevancia histórica, entre otras dimensiones constitutivas del pensamiento histórico.

### Consideraciones finales

Comprender el aprendizaje histórico más allá de prácticas escolares sustentadas en la memorización y reproducción acrítica de información implica, por lo menos, cuatro desafíos para los sistemas educativos latinoamericanos. En primer lugar, se deben establecer cambios significativos en la definición de los contenidos cognitivos y simbólicos que definen los procesos de enseñanza de la historia y sus objetivos educacionales. En segundo lugar, en esta búsqueda de transformaciones educativas, las relaciones epistémicas y pedagógicas que se pueden establecer a nivel escolar entre la historia y la música configuran una serie de posibilidades formativas que, al potenciar el desarrollo del pensamiento histórico y musical de los estudiantes, promueven en ellos habilidades metacognitivas de difícil consecución a partir de métodos y metodologías tradicionales de enseñanza. En tercer lugar, en contextos escolares, los diálogos disciplinares y didácticos entre la historia y la música, además de fortalecer el papel de estudiantes y profesores como agentes productores de conocimiento —hecho que rompe con su papel pasivo y de transmisión, respectivamente—, potencia un aprendizaje histórico centrado en un tipo de orientación temporal que permite comprender los vínculos entre pasado, presente y futuro. Por último, a través de este proceso de reconocimiento de la complejidad que define el estudio del tiempo, la relación pedagógica entre Euterpe y Clío hace evidentes las conexiones entre los saberes que la definen y la vida práctica. De esta forma, la construcción y asignación de sentido frente a lo que se enseña y aprende se hace más clara y consistente en términos formativos, promoviendo en los estudiantes y profesores una reflexión ética, estética y política sobre la historia que, por supuesto, rompe las lógicas de enseñanza arraigadas a la legitimación de la historia oficial.

### Referencias

- Álvarez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51.
- Abud, K. (2005). Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Revista Cadernos Cedes*, 25(67), 309-317.
- Azambuja, L. (2017). Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, 6(11), 31-56.
- Azambuja, L. y Schmidt, M. (2012). A canção vai a escola: perspectivas da Educação Histórica. *Entre Ver*, 2(2), 225-247.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22, 93-112.
- Carchia, G. (1990). Tiempo histórico y tempo estético en Walter Benjamin. *Revista Creación, Estética y Teoría de las Artes*, 1, 70-75.
- Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: evidence and accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: why history education matters* (pp. 169-215). Cyprus: AHDR/UNDP-ACT
- Corsi, M. y Negri, M. (2016). Teatro e historia reciente: ¿Una relación amigable? *Clío & Asociados*, 23, 62-68.
- De Paula, V. (2018). Ouvindo música e aprendendo História: relato de experiência em oficina de História. En F. Nunes y W. Kettle (Orgs.), *Desafios do ensino de História e prática docente* (pp. 257-264). Pará de Minas: VirtualBooks Editora.
- De Souza, E. (2015). La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo. *Clío & Asociados*, 20-21, 84-96.
- Díaz Barriga, A. (2013). La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetos de transformación. En *Ensayos sobre la problemática curricular* (pp. 17-38). México D. F.: Editorial Trillas.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies, Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Fronza, M. (2016). As narrativas históricas visuais como possibilidades investigativas da educação histórica. *Labirinto*, 24(1), 154-174.
- Gama, F. y Magella, G. (2010). Ensino e pesquisa em história: a literatura de cordel na sala de aula. *Outros Tempos*, 7(10), 217-236.



- Goldberg, M. (2001). *Arts and learning: an integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de a historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón, N. (2015). Soledad y alienación en Francia durante el siglo XIX. Una lectura desde "Las flores del mal". *Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 58-67.
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Educación y Cultura*, 128, 69-73.
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 100-124.
- Jergel, M. y McArthur, L. (2016). Listening for history: using jazz music as a primary source. *Social Education*, 80(3), 134-140.
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Llano, F.-A., Osorio, C., Santamaría, J. y Osorio, R. (2013). *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación 1960-2010*. Bogotá: Ediciones Universidad la Gran Colombia.
- Llano, F.-A. y Santamaría, J. (2012). Pedagogías activas, escuelas normales e institucionalización de las Facultades de educación (1920-1960). *Revista Pre-til*, 27, 9-21.
- Minte, A. y Ibagón, N. (2017). Pensamiento crítico ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186-198.
- Msila, V. (2013). Reliving South African Apartheid history in a classroom: using vuyisile Mini's protest songs. *Creative Education*, 4(12), 51-57.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pereira, O. (2017). A música nas aulas de História. O debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6(11), 78-99.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.
- Ríos, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18, 52-63.
- Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness-towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Van der Merwe, M. (2007). The "how to" of History teaching with and through music in the GET phase. *Yesterday & Today*, 1, 172-192.
- Voss, J. (1999). *An introduction to music revolution*. Auckland: The Learning Web Limited.
- Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts. En S. Wineburg (Ed.), *Historical thinking and other unnatural acts* (pp. 3-27). Philadelphia: Temple University Press.

#### Para citar este artículo

Ibagón Martín, N. J., Minte-Münzenmayer, A. R., y Llano, F. A. (2019). Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío. *(pensamiento), (palabra)... Y Obra*, (23). <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-9691>

