

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Filosofia i Lletres Departament d'Art i Musicologia



DONES MÚSIQUES INVISIBLES:
Una proposta didàctica per a una educació musical igualitària

Treball de Fi de Grau presentat per
Nadia Britos Altea

Tutor/s
Anna Fusté Labaila
Silvia Martínez García

Bellaterra, Juny, 2026

Agraïments

Aquest Treball de Fi de Grau posa fi a una etapa molt rellevant de la meua vida. Ha sigut un camí d'aprenentatge, d'esforç i creixement personal que no hauria estat possible sense el suport de totes aquelles persones que m'han acompanyat al llarg d'aquests anys.

En primer lloc, vull expressar el meu sincer agraïment a les meves tutores, Anna Fusté Labaila, i Silvia Martínez García, per la seva dedicació, la seva constant disposició, i la bona orientació que m'han brindat durant tot el procés. Agraïxo també a les persones entrevistades, Mauricio Rey, Paula Aguilera i Nico Pérez, per ajudar-me a enfocar millor la proposta.

Als meus pares, que sempre m'han ensenyat el valor i el cost de les coses, recordant-me que res s'aconsegueix sense esforç. Gràcies per recordar-me cada dia que una ha de seguir els seus somnis. Desitjo que us senti tan afortunats com jo em sento de ser la vostra filla.

A la meua germana, per ser el pilar fonamental de la meua vida, per haver cregut sempre en mi fins i tot quan jo mateixa ho dubtava.

A la meua àvia, el meu exemple més clar a seguir, per la seva valentia i la seva força per tirar sempre endavant, i per la seva manera d'estimar i de cuidar-me sempre.

Al meu avi, qui sempre el tinc present en tot el que faig i que em guia i em cuida des del cel. Desitjo que estiguis molt orgullós de mi, allà on estiguis.

A la meua parella, gràcies per sempre escoltar-me en els dies difícils, per transmetre'm amor i calma, i per recordar-me cada dia que soc capaç d'aconseguir tot allò que em proposi.

A la meua amiga tan especial de la Universitat, perquè sense ella aquests anys no haurien estat igual de bonics. Gràcies pels riures, les tardes d'estudi i, sobretot, pels nostres passatemps preferits.

Finalment, vull dedicar aquesta última línia a mi mateixa, per no haver-me rendit mai.

ABSTRACTE:

Aquest Treball de Fi de Grau analitza per què les dones han estat històricament invisibilitzades en el relat musical i com abordar aquesta qüestió a les aules de música de primer d'ESO. Partint del fet que moltes vegades les dones músiques apareixen de manera anecdòtica i associada a dates concretes de reivindicació, aquest treball es proposa incorporar el paper de les dones a l'aula de manera crítica i reflexiva, més enllà de la simple enumeració de noms. A partir d'una revisió bibliogràfica d'articles acadèmics, llibres i treballs de recerca relacionats amb la musicologia feminista i la coeducació, s'analitzen els factors històrics, socials i culturals que han contribuït a l'exclusió de les dones de la història musical. L'estudi es fonamenta en quatre conceptes clau de la cultura musical del segle XIX: el cànon musical, la idea de geni, els estereotips de gènere i els salons musicals. A més, a partir de tres entrevistes semiestructurades a professionals de l'àmbit musical i educatiu, es presenten quatre activitats didàctiques adreçades a l'alumnat de primer d'ESO, tot seguint la competència específica 1 del currículum 175/2022.

Paraules clau: Proposta didàctica musical, invisibilització de les dones, cànon musical, geni musical, salons musicals i estereotips de gènere.

ABSTRACT:

This Final Degree Project, analyzes why women have historically been rendered invisible in the musical narrative and how to address this issue in first-year secondary school (ESO) music classrooms. Based on the fact that many times women music appear anecdotally and associated with specific dates of vindication, this work aims to incorporate the role of women in the classroom in a critical and reflective way, beyond the simple enumeration of names. Moreover, based on a bibliographic review of academic articles, books, and research work related to feminist musicology and coeducation, the historical, social, and cultural factors that have contributed to the exclusion of women from musical history are analyzed. The study is based on four key concepts of 19th century musical culture: the musical canon, the idea of genius, gender stereotypes and musical salons. In addition, based on three semi-structured interviews with professionals in the musical and educational field, four didactic activities are presented aimed at students in the first year of ESO, following the specific competence 1 of curriculum 175/2022.

Key words: Musical didactic proposal, invisibilization of women, musical canon, musical genius, musical salons and gender stereotypes.

ÍNDEX DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ	1
1.1. MOTIVACIÓ	1
1.2. PREGUNTA DE RECERCA I HIPÒTESIS	2
1.3. OBJECTIUS	3
1.4. METODOLOGIA	4
1.5. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	5
1.6. MARC LEGAL	7
1.6.1. CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA SECUNDÀRIA	7
2. MARC TEÒRIC	9
2.1. REFLEXIÓ DEL CÀNON MUSICAL	9
2.2. IDEA DEL GENI MUSICAL	11
2.3. ESTEREOTIPS DE GÈNERE	12
2.4. SALONS MUSICALS (S.XIX)	14
3. PROPOSTA DIDÀCTICA MUSICAL	15
3.1. CÀNON MUSICAL	16
3.2. IDEA DE GENI MUSICAL	18
3.3. ESTEREOTIPS MUSICALS	20
3.4. DISCUSSIÓ DE LES ACTIVITATS	23
4. CONCLUSIONS	25
5. BIBLIOGRAFIA	28
6. ANNEX 1. ENTREVISTES	32
7. ANNEX 2. MATERIAL DIDÀCTIC	35

1. INTRODUCCIÓ

Aquest és un treball basat en una acció didàctica per al qual he mobilitzat els coneixements i reflexions adquirits al llarg del grau de Musicologia, especialment en allò que fa referència a la història de la música, la crítica musical i la perspectiva de gènere. Amb això, es pretén acostar els continguts treballats de manera més teòrica durant el grau a una acció concreta i aplicada a l'aula.

1.1. MOTIVACIÓ

El tema d'aquest Treball de Fi de Grau neix per la meva passió per la música i per l'ensenyament, especialment en l'etapa d'Educació Obligatoria Secundària. He après molt en aquesta etapa, però en concret a l'assignatura de música no recordo haver treballat mai les dones músiques fora dels dies assenyalats de reivindicació en els quals es fa èmfasi en el paper de les dones i en les violències que impedeixen els seus avenços socials. D'aquí neix la motivació de crear una proposta didàctica per incloure les dones músiques a les aules de música, concretament a primer d'ESO.

El tema proposat tractarà sobre fer una proposta didàctica als alumnes de primer d'ESO, que es basarà en una competència específica del currículum vigent de la matèria de Música. A partir d'aquí, es comprendrà de quina manera es pot incloure el paper de les dones músiques a l'aula tot seguint un lligam reflexiu del perquè les dones han sigut invisibles al llarg de la història, concretament dins del període del segle XIX. Segons la primera competència del Currículum 175/2022, es vol que "l'alumnat sigui capaç d'analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre l'evolució i funcions dins la cultura".

A més, es partirà des de situacions pròximes per l'alumnat, amb la finalitat que puguin entendre millor els conceptes. Es basarà en l'escolta, el context i la percepció musical, amb la finalitat que l'alumnat sigui capaç d'expressar la seva opinió personal de manera crítica sobre els conceptes clau escollits: el cànon musical, la idea de geni, els estereotips musicals i els salons musicals del segle XIX. (Currículum 175/2022).

Aquí entra en joc la subjectivitat d'escollir noms de dones, però l'objectiu del treball és buscar noms de dones no tan conegudes per l'alumnat, ja que al final, no només es vol

donar importància als noms de les dones, sinó d'arribar a crear una reflexió amb l'alumnat de primer d'ESO del perquè les dones han sigut invisibles al llarg de la història. He escollit aquest curs perquè en ser el primer curs de l'ESO és interessant que els alumnes tinguin una base predeterminada o coneixements mínims del paper de la dona a la història musical, i així als cursos posteriors poder aprofundir més.

1.2. PREGUNTA DE RECERCA I HIPÒTESIS

A continuació es presenten dues preguntes de recerca que orienten aquest treball, així com les hipòtesis que se'n deriven. Aquestes permeten delimitar el focus de l'estudi i establir unes possibles respostes inicials que es desenvoluparan al llarg del treball.

Preguntes de recerca:

1. Per què les dones han estat invisibilitzades en la història musical?
2. Com es pot abordar aquesta invisibilització a l'aula de música de primer d'ESO tot seguint el currículum i les competències establertes per l'ordenació de l'educació obligatòria secundària a Catalunya?

Cal subratllar que la primera pregunta és de caràcter musicològic, ja que qüestiona els factors històrics i culturals que han condicionat la invisibilització de les dones en la música, mentre que la segona té un caràcter més didàctic, orientada a com traslladar aquesta reflexió a l'aula. Aquesta doble perspectiva reflecteix l'enfocament d'aquest treball: una proposta didàctica fonamentada en el coneixement musicològic adquirit al llarg del grau.

Hipòtesis:

En relació amb les dues preguntes de recerca plantejades, es proposen dues hipòtesis principals:

1. La invisibilització de les dones a la història de la música és conseqüència del predomini del cànon clàssic i de les desigualtats de gènere, que històricament han limitat l'accés de les dones a la composició i a la creació musical, limitades principalment a l'àmbit domèstic.

2. És possible abordar aquesta invisibilització a les aules de primer d'ESO mitjançant una proposta didàctica que s'ajusti a les competències escollides del currículum.

1.3. OBJECTIUS

En aquest Treball de Fi de Grau, els objectius s'estructuren en dos objectius generals i diversos objectius específics. Els objectius generals fan referència als propòsits principals del treball: contribuir a compensar la invisibilització de les dones en la història de la música i dissenyar una proposta didàctica per abordar aquesta qüestió a l'aula de primer d'ESO. En canvi, els objectius específics permeten concretar els diferents aspectes necessaris per sustentar i donar coherència a aquests propòsits.

- **Generals:**

1. Contribuir a compensar la històrica invisibilització de les dones en la música des d'una perspectiva crítica i educativa.
2. Dissenyar una proposta didàctica per a l'aula de primer d'ESO que, seguint el currículum vigent, incorpori activitats que promoguin la visibilització i la valoració del paper de les dones a la història de la música.

- **Específics:**

- Identificar els factors històrics i socials que han contribuït a la invisibilització de les dones a la música.
- Analitzar el paper del cànon musical clàssic a l'exclusió de les dones músiques.
- Seleccionar referents femenins rellevants per incorporar-los com a exemples a l'aula.
- Revisar el currículum de música de primer d'ESO de Catalunya per a concretar quines competències s'adeqüen més a la proposta.

1.4. METODOLOGIA

Per a aquest treball, s'ha seguit una metodologia de caràcter qualitatiu, basada en tres punts principals: la revisió bibliogràfica, les entrevistes semiestructurades i el disseny d'una proposta didàctica.

Per documentar el marc teòric, s'ha dut a terme una revisió bibliogràfica a partir de fonts acadèmiques especialitzades en musicologia i educació musical, centrada en quatre conceptes clau directament vinculats a la proposta didàctica, com són el cànnon musical, els estereotips de gènere, la idea de geni i els salons musicals del segle XIX. Aquesta revisió ha seguit un enfocament històric i analític centrat en la invisibilització de les dones en la història de la música, així com en l'anàlisi de diverses propostes didàctiques que incorporen la perspectiva de gènere a l'aula. A més, s'ha revisat el currículum vigent de la matèria de Música a primer d'ESO a Catalunya, concretament el Decret 175/2022, per tal d'identificar quina competència s'adequa millor als objectius de la proposta.

En relació amb el desenvolupament de la proposta, s'han dut a terme tres entrevistes semiestructurades a tres professionals per a la creació i validació de les activitats proposades: Mauricio Rey Garegnani, Pau Aguilera Martínez i Nico Pérez Carbonell (vegeu Annex 1). Aquestes entrevistes han permès orientar el disseny de les activitats de manera que siguin més dinàmiques, coherents amb els conceptes clau del treball i adequades al nivell de primer d'ESO, tot seguint la competència escollida del currículum vigent.

Finalment, s'ha dissenyat una proposta adreçada a l'alumnat de primer d'ESO, formada per tres activitats aïllades i una activitat final vinculades a cadascun dels conceptes clau treballats al marc teòric, acompanyades d'alguns exemples de materials orientats a la seva posada en pràctica a l'aula.

1.5. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Les propostes didàctiques orientades a incorporar referents femenins a l'aula de música han crescut notablement en els darrers anys, especialment en el context de l'educació secundària obligatòria. Una revisió d'alguns dels treballs més rellevants permet identificar tant els enfocaments predominants com els aspectes poc explorats i que aquest treball es proposa abordar.

Una gran part de les propostes existents se centra en la visibilització de les compositores concretes o en la incorporació de referents femenins dins dels períodes de la història de la música. És el cas de Iria María Fernández Sánchez (2024), que planteja una unitat didàctica per a 3r d'ESO basada en una selecció de figures femenines des de Hildegarda de Bingen fins a Galina Ustvolskaya, combinant l'audició activa, l'anàlisi d'estils musicals i la interpretació col·lectiva. Tot i que la proposta resulta innovadora per la seva amplitud cronològica, se centra principalment en aspectes tècnics i pràctics, sense aprofundir en els factors socials, culturals i històrics que han condicionat la invisibilització d'aquestes compositores.

En una línia similar, Campo i Pampols (2020) proposen treballar la figura d'Ethel Smyth a 3r d'ESO a partir de l'audició, la recerca biogràfica i el comentari de crítiques de premsa de l'època, una proposta que incorpora elements de context sociocultural, però que queda circumscrita a una sola compositora. D'aquests treballs, aquest TFG recull la importància de partir de casos concrets i reals per fomentar la reflexió de l'alumnat, però s'allunya de l'enfocament cronològic per optar per una aproximació crítica que vagi més enllà de la presentació de figures individuals.

D'altres propostes incorporen una mirada més crítica sobre els estereotips de gènere i les estructures de poder en la música. Padilla (2022) dissenya una unitat didàctica per a 4t d'ESO que treballa des dels estereotips musicals de l'Antiga Grècia fins a casos contemporanis com el moviment #FreeBritney, incloent-hi una reflexió sobre la presència femenina a la Filharmònica de Viena. Aquesta proposta resulta interessant per la seva capacitat de connectar el passat i el present, un enfocament que aquest treball també adopta, especialment a les activitats inicials i de tancament. Tanmateix, el fet que estigui adreçada a 4t d'ESO i que no treballi explícitament conceptes com el cànon o la idea de geni la situa en un projecte diferent d'aquest TFG. Per la seva banda, Carmona (2023),

proposa un fil conductor per a tot el curs de 1r d'ESO que culmina en una unitat didàctica al març, vinculada al mes de la dona, combinant l'audició, la composició i la interpretació. Tot i la riquesa metodològica de la proposta, el fet de centrar el treball sobre les dones en un moment puntual del curs és precisament un dels límits que aquest TFG vol superar: tal com assenyala Suárez (2025), si les dones només apareixen un dia a l'any a l'aula de música, la presència resulta anecdòtica i no contribueix a una transformació real del relat.

En l'àmbit de les orientacions didàctiques, Suárez (2025) proposa incorporar la perspectiva de gènere de manera transversal a l'ensenyament musical, qüestionant els factors socials i culturals que han condicionat la invisibilització de les dones dins la historiografia musical. La seva proposta d'elaborar una línia del temps ampliada que incorpori compositores als períodes habituals és un recurs que evidencia l'absència de les dones al cànon escolar, i que connecta directament amb l'enfocament crític d'aquest treball. Soler i Oriola (2019) insisteixen en la mateixa idea: la inclusió de les dones no s'ha de fer com a cas excepcional, sinó com a part integrant del relat musical en tots els períodes i contextos. Finalment, Hernando (2025) aporta estratègies concretes per fomentar el pensament crític a l'aula (debats guiats, anàlisi de textos i recursos audiovisuals), algunes de les quals, com l'ús de fragments textuais que evidencien situacions de desigualtat, s'incorporen directament a les activitats d'aquest TFG.

A partir d'aquesta revisió, es posa de manifest que, tot i el creixent interès per incorporar referents femenins a l'aula de música, la majoria de les propostes se centren en la visibilització de compositores concretes o en activitats puntuals, sense abordar de manera explícita i sistemàtica els conceptes estructurals que expliquen la seva invisibilització. Aquest TFG es proposa precisament completar aquest buit, dissenyant activitats aïllades i no vinculades a un calendari específic, que permetin a l'alumnat de primer d'ESO comprendre de manera crítica per què determinades figures i pràctiques han quedat fora del relat històric, més enllà de la simple incorporació de noms de dones.

Finalment, al marge de les propostes acadèmiques, cal esmentar diverses iniciatives de divulgació que, tot i no ser l'objectiu directe d'aquest treball, resulten d'interès per a futures investigacions o per aprofundir en la incorporació de la perspectiva de gènere a l'aula de música. D'una banda, la musicòloga Shakira Ventura ha impulsat iniciatives de divulgació sobre compositores, en les quals destaca el mapa de creadores de la història de la música, un recurs visual que permet visualitzar la distribució geogràfica i

cronològica de la producció musical femenina. De l'altra, la musicòloga Laura Viñuela, especialitzada en estudis de la dona i coeducació, ha desenvolupat materials audiovisuals orientats a treballar els estereotips de gènere a l'aula de música a través de l'anàlisi crítica del repertori *mainstream* contemporani, incloent-hi exemples com Miley Cyrus, Maluma o Bad Bunny, en el marc del seu projecte *Coeducaciendo*.¹ A més, Suárez (2025) recull a l'annex del seu TFM una recopilació de recursos per incorporar la perspectiva de gènere a l'educació musical, incloses seleccions de compositores, activitats didàctiques, recursos digitals i una llista de reproducció de Spotify, que pot resultar d'utilitat com a punt de partida per a futures propostes.

1.6. MARC LEGAL

El present marc legal recull la normativa educativa vigent que fonamenta i contextualitza la proposta didàctica d'aquest treball. L'anàlisi se centra en el Decret 175/2022, del 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que regula la matèria de Música a l'educació secundària obligatòria a Catalunya. L'objectiu d'aquest apartat és identificar el marc normatiu en què s'inscriu la proposta i justificar la competència específica seleccionada com a eix vertebrador de les activitats dissenyades.

1.6.1. CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA SECUNDÀRIA

Segons el Decret 175/2022, del 27 de setembre d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, la matèria de Música a l'educació secundària obligatòria s'articula a partir de quatre competències específiques. Aquestes competències es desenvolupen mitjançant situacions d'aprenentatge vinculades a la realitat de l'alumnat, amb la finalitat de fomentar la reflexió, col·laboració i l'acció significativa.

Tot seguit, el currículum s'estructura en dues parts: d'una banda, com a matèria comuna de primer a tercer d'ESO, i de l'altra, com a matèria optativa de quart d'ESO. En ambdós casos, s'han d'assolir uns sabers determinats, formulats amb relació a contextos que afavoreixen el desenvolupament de l'aprenentatge competencial de l'alumnat. A més, al currículum valora la capacitat del professorat d'organitzar els sabers de la matèria de

¹ Els materials audiovisuals de Laura Viñuela esmentats es troben disponibles a: <https://youtu.be/g5Vik7-VJkE?si=jwvWh7k4qtCOx1Ao> (consulta: 30 de maig de 2026); <https://youtu.be/8r6IjjBU1RA?si=P4aoAsiycmZ65str> (consulta: 30 de maig de 2026); https://www.youtube.com/live/VTLp6C20sRA?si=8_f9NLEzlaFEPbtM (consulta: 30 de maig de 2026).

música a partir de les competències específiques mitjançant situacions d'aprenentatge significatives. Aquestes situacions permeten que l'alumnat estableixi relacions entre els coneixements, les destreses, els valors, i les actituds adquirides a l'aula i el món real.

Malgrat això, el present treball no aprofundirà en el desplegament de les situacions d'aprenentatge, els sabers ni els reptes curriculars. Aquesta decisió respon a dos motius fonamentals. En primer lloc, es tracta d'un treball de caràcter musicològic que no té com a objectiu elaborar una programació didàctica completa. En què el disseny detallat d'aquests elements requereix un coneixement aprofundit de la pràctica docent que s'adquireix principalment en el màster de Formació del Professorat, i que, per tant, queda fora de l'abast d'aquest grau. En segon lloc, aquesta orientació va ser recomanada per Mauricio Rey, musicòleg i professor de música a l'educació secundària durant molts anys, a través de l'entrevista semiestructurada realitzada (vegeu Annex 1).

A partir d'aquí, s'ha escollit el curs de primer d'ESO, pel fet de ser el primer curs dels estudis secundaris, és un bon moment perquè l'alumnat comenci a reflexionar sobre el paper de la dona música al període del segle XIX, i adquireixi uns coneixements bàsics que li permetin aprofundir en aquesta temàtica en cursos posteriors. Per tant, per assolir l'objectiu de dissenyar una proposta didàctica per a l'aula de música de primer d'ESO, s'ha seleccionat la competència específica 1: "Analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre'n l'evolució i funcions dins de la cultura". Aquesta competència permet treballar el patrimoni cultural local, nacional i internacional mitjançant l'escolta activa, la familiarització amb partitures, textos escrits i altres recursos audiovisuals.

També, aquesta competència facilita la comprensió de l'evolució de la música com a mitjà d'expressió en les diferents èpoques i societats. Tot seguit, planteja que el reconeixement de diferents varietats de músiques, sovint allunyades de l'actualitat o del consum habitual, contribueix al desenvolupament d'un sentit crític que permet a l'alumnat accedir a manifestacions artístiques més enllà de l'oferta musical més immediata o de consum.

Finalment, es té en compte la situació de l'alumnat de primer d'ESO, que presenta unes necessitats i dificultats educatives específiques i un nivell de coneixements inferior al de cursos superiors, com ara 4t d'ESO. Per això, no es planteja dur a terme anàlisis ni

interpretacions d'obres complexes, sinó que es proposa oferir eines bàsiques i primeres aproximacions al paper de les dones en la música, a fi de desenvolupar la capacitat de reflexió de l'alumnat i ajudar-lo a comprendre que la història de la música no està formada únicament per figures masculines.

2. MARC TEÒRIC

El present marc teòric s'estructura al voltant de quatre conceptes clau: el cànon musical, la idea de geni, els estereotips de gènere i els salons musicals del segle XIX.

Aquests conceptes han estat seleccionats pel seu potencial didàctic per treballar la invisibilització de les dones en la història de la música amb alumnat de primer d'ESO. Cal precisar que a la proposta didàctica no s'han desenvolupat totalment, sinó que de cadascun s'han seleccionat aquells elements més accessibles i pertinents per al nivell educatiu al qual s'adreça la proposta. En tots els casos, els conceptes teòrics no s'utilitzen com a continguts abstractes, sinó com a eines de comprensió crítica que fonamenten les activitats didàctiques dissenyades, motiu pel qual cada apartat es tanca amb una justificació explícita de com el contingut teòric es projecta sobre la proposta pràctica.

2.1. REFLEXIÓ DEL CÀNON MUSICAL

El concepte de cànon en música s'ha definit com un “repertori estàndard”, és a dir, un conjunt d'obres considerades exemplars dins d'una tradició cultural determinada. Tal com assenyala Citron, el cànon es pot entendre com un organisme “vagament codificat, àmpliament acceptat i amb un cert grau de flexibilitat en petits intercanvis o nous membres” (1990, p. 103). Per tant, el cànon no és un constructe neutre, sinó que reflecteix els interessos i les ideologies dels grups dominants que el configuren: la canonicitat “codifica i perpetua les ideologies d'alguns grups dominants” i, en conseqüència, estableix valors exemplars que es projecten cap al futur (Citron, 1993, p. 9).

Tanmateix, si s'analitzen les pràctiques musicals que defineixen aquest cànon, es fa evident l'absència significativa de les dones, tant en el repertori com en la narrativa històrica. Aquesta exclusió no respon a una manca de producció musical femenina, sinó a les condicions socials i estructurals que han dificultat la seva inclusió. Per comprendre-la, cal tenir en compte els requisits que, cap al 1800, determinaven la canonització d'una obra. Segons Citron era necessari que el compositor hagués rebut una formació musical

completa (harmonia, contrapunt i orquestració), que l'obra fos publicada i que tingués accés als circuits institucionals i professionals que en garantissin la difusió (1990, pp. 105-106). Aquests requisits implicaven una presència sostinguda en l'esfera pública, condició que les dones difícilment podien assolir a causa de les limitacions imposades pels rols de gènere. Davant d'aquesta situació, la crítica feminista ha proposat alternatives com el *counter canon*, concepte introduït per Lillian Robinson, que defensa la necessitat de construir un repertori alternatiu format per obres de dones. (Robinson, 1983, p. 90).

A l'educació musical, ha contribuït històricament a la consolidació i transmissió d'un cànon basat en un conjunt reduït "d'obres mestres" i compositors, principalment homes vinculats a la tradició d'art occidental. Així, els materials pedagògics com llibres de text i antologies actuen com a principals vehicles de transmissió del cànon i com a determinants del seu estatus (Citron, 1993, pp. 24-25). Les obres incloses es presenten sovint com les millors i adquireixen una gran rellevància tant en la pràctica musical com en l'educació, mentre que les que no s'hi ajusten tendeixen a ser excloses o ignorades. A més, la revisió crítica del cànon implica ampliar la mirada cap a altres pràctiques musicals tradicionalment invisibilitzades, com les músiques de transmissió oral o vinculades a l'àmbit domèstic (cançons de bressol, música infantil o repertoris folklòrics), així com qüestionar la centralitat de la figura del gran compositor (Green, 2001, p. 221).

Aquesta problemàtica es reflecteix de manera desigual segons l'etapa. Mentre que en els primers nivells educatius es poden trobar més exemples de repertori vinculat a dones o a pràctiques musicals diverses, en els nivells superiors, el currículum tendeix a ajustar-se més estrictament al cànon tradicional. Per aquest motiu, resulta fonamental fer explícit el context social en què s'han produït i valorat les obres musicals, promovent una mirada crítica que permeti a l'alumnat comprendre que el valor musical no és universal ni objectiu, sinó que està condicionat per factors històrics i culturals (Green, 2001, pp. 223-224). En aquest sentit, el cànon s'ha configurat com un sistema que, sota una aparença de neutralitat, ha contribuït a perpetuar una visió parcial de la història musical (Citron, 1990, pp. 104, 108). És precisament aquesta necessitat de fer explícit el context social de les obres musicals la que fonamenta el disseny de l'activitat proposada. En lloc de presentar el cànon com un fet donat, es convida a l'alumnat de primer d'ESO a qüestionar-lo, a partir de casos reals de compositores que han quedat al marge del cànon musical habitual.

D'aquesta manera, es promou una reflexió que permet distingir entre una suposada manca de talent i la manca d'oportunitats.

2.2. IDEA DEL GENI MUSICAL

El concepte de “geni musical” tal com s'entén a la tradició occidental està estretament vinculat al segle XIX, moment en què es consolida el model del “gran compositor”. Aquest model se situa en un context històric marcat per l'auge de l'historicisme i per la construcció de narratives biogràfiques que situen el creador individual com a centre del discurs musical (Citron, 1993, pp. 200-201). El model del “gran compositor” respon a una visió del compositor com a subjecte autònom, situat per sobre de la resta d'agents del fet musical (intèrprets, públic i crítics), i concebut com a font original i quasi transcendental de l'obra musical. Aquesta jerarquització reforça la idea del compositor com a figura excepcional i contribueix a consolidar el cànon al voltant d'uns noms i determinades obres (Citron, 1993, p. 201). Aquesta construcció és el punt de partida de l'activitat proposada, que comença precisament preguntant a l'alumnat com s'imagina un “geni” i quines característiques li atribueix, per tal d'identificar els imaginaris previs i qüestionar-los al llarg de la sessió.

Amb el Romanticisme, aquesta noció s'intensifica i adquireix una dimensió central dins del pensament estètic. L'art passa a expressar sensibilitat, emocions i subjectivitat de l'artista. En aquest context, la música s'entén com a art capaç d'expressar l'inexpressable, fet que contribueix a reforçar la figura del compositor com a geni inspirat i profundament individual. El compositor romàntic es converteix en el paradigma del geni artístic, sovint associat a figures com Franz Liszt, Franz Schubert, Frédéric Chopin, Robert Schumann o Beethoven, el qual manté la imatge del creador que transcendeix les normes establertes per donar prioritat a l'expressivitat i la innovació formal (Sánchez, 2011). Tal com ho expressa Chiantore, entre el “geni” Mozart, tal com se l'imaginaven al segle XIX, i el geni de la làmpada d'Aladí no hi ha tanta diferència: és el producte d'una sensibilitat que va impregnar la cultura de l'època d'una dimensió quasi màgica (2021, p. 39). Aquesta associació entre geni i virtuosisme és la que l'activitat treballa a través de l'audició de *Grandes études de Paganini, S. 141: III. La Campanella*. Allegretto de Liszt, que serveix per obrir el debat central: un geni neix o esdevé?

El concepte de geni musical no és neutre des d'un punt de vista de gènere, ja que està profundament vinculat a una construcció masculina de talent i d'autoritat artística. Per tant, el "geni musical" destaca com una figura excepcional, sovint associada a qualitats com la inspiració, la transcendència o la ruptura de normes, elements que contribueixen a reforçar la imatge del compositor com a subjecte masculí i individualitzat. Com assenyala Chiantore, els qui podien assolir aquesta condició eren "ellos y solo ellos, todos hombres, por supuesto" (2021, p. 41). Davant d'aquesta exclusió, Battersby defensa que el concepte de geni no hauria de ser abandonat per les perspectives feministes, sinó reapropiat i redefinit per tal d'incloure les dones en el relat de la creativitat artística, argumentant que les artistes han estat històricament excloses perquè han estat interpretades com a subjectes incomplets (1989, pp. 10-11, 154-161). Citron, en canvi, qüestiona aquesta reapropiació, ja que considera que el terme continua estant fortament associat a una idea de subjecte transcendental i masculí (Green, 2001, p. 222).

La tensió entre els mecanismes d'exclusió i la possibilitat de redefinir els relats musicals tradicionals constitueix el fil conductor de l'activitat de desenvolupament. En aquesta fase, l'alumnat analitzarà diverses fitxes de compositors i compositores amb la finalitat de reflexionar factors que, més enllà de la concepció del talent com a atribut exclusiu del geni individual, han influït en la inclusió o exclusió de determinades figures en la història de la música.

2.3. ESTEREOTIPS DE GÈNERE

Els estereotips de gènere han establert expectatives socials diferenciades sobre allò que es considera propi de l'àmbit femení o masculí. Segons Lucy Green, la ideologia patriarcal es basa en sistemes dualístics de pensament que associen la masculinitat amb la raó, la cultura i la producció, mentre que la feminitat s'associa amb el cos, la natura i l'emoció (2001, p. 27). Aquesta oposició mostra com les qualitats associades amb el masculí són valorades positivament, mentre que les associades al que és femení són valorades negativament. Aquestes construccions culturals han tingut impacte directe en la pràctica musical (Digón, 2005, p. 59). Comprendre aquesta ideologia és el punt de partida necessari per entendre per què, a l'activitat proposada, l'alumnat trobarà que determinats instruments o rols musicals han estat associats històricament a un gènere concret.

Així, s'han establert delimitacions de gènere en relació amb els instruments: la flauta, l'arpa o el piano, han estat considerats “apropiats” per a les dones, mentre que la tuba, la trompeta, o instruments de percussió, han estat associats a la masculinitat. Aquesta diferència no només respon a qüestions estètiques, sinó també a construccions socials vinculades al cos, la força i la visibilitat pública (Digón, 2005, p. 73). Paral·lelament, s'han establert jerarquies entre gèneres i formes musicals. Les formes de gran format i major prestigi, com la simfonia o l'òpera, han estat associades als compositors homes, mentre que les dones han estat relegades a gèneres considerats menors, com les cançons o les peces breus per a piano (Digón, 2005, p. 66). Aquestes delimitacions constitueixen el nucli conceptual de l'activitat de desenvolupament, on l'alumnat analitzarà targetes amb instruments habituals del segle XIX i textos històrics per identificar quins es consideraven adequats per a dones o homes, i quines limitacions professionals se'n derivaven.

Les dones que aspiraven a una trajectòria pública eren sovint considerades poc “femenines”, la seva moralitat era qüestionada pel fet de rebre un salari o participar en espais professionals, i en molts casos necessitaven la mediació d'un home per a poder desenvolupar la seva activitat musical. A més, trobaven obstacles importants per accedir a finançament o mecenatge, element clau per a la difusió i consolidació de qualsevol trajectòria artística (Boyce-Tillman, 1993, p. 155). En molts casos, es veien obligades a ocultar la seva identitat sota pseudònims masculins o neutres per poder publicar les seves obres, una pràctica que no va començar a canviar fins a finals de la dècada de 1960 (Citron, 1993, p. 108). Tanmateix, les compositores eren sovint jutjades segons criteris contradictoris: si la seva música presentava trets considerats “femenins”, era devaluada; si, en canvi, adoptava característiques associades a la masculinitat, era criticada per allunyar-se del seu rol de gènere (Citron, 1990, p.109).

Com a exemple, Cécile Chaminade (1857-1944), tot i rebre una formació de caràcter privat promoguda pel seu pare, va desenvolupar una carrera destacada. Les seves obres eren sovint descrites com a “encantadores” i “elegants”, en consonància amb els estereotips femenins, però alhora criticades per ser excessivament femenines. Tanmateix, la seva obra *Concertstück, op. 40 per a piano i orquestra* (1888), va ser considerada massa “viril” (Citron, 1990, pp. 109-110).

2.4. SALONS MUSICALS (S.XIX)

Els salons musicals van ser espais de reunió de caràcter semiprivat que van tenir un paper central en la vida musical europea entre els segles XVII i XIX, especialment a ciutats com París, Viena i Berlín. En aquests entorns es combinaven la interpretació musical amb l'intercanvi intel·lectual i social, de manera que van esdevenir punts de trobada per a diferents figures culturals, i van facilitar la difusió artística i el debat d'idees. Cap al 1845, els concerts de saló dominaven la vida musical de les principals capitals europees, i coexistien amb altres institucions com l'òpera o les sales de concerts (Harbach&Yordy, 1995, pp. 16-21). Conèixer el funcionament i la rellevància d'aquests espais és essencial per a l'activitat proposada, ja que l'alumnat haurà d'assumir diversos rols i prendre decisions reals sobre l'organització d'un saló musical, fet que requereix comprendre el context social i cultural en què aquests espais funcionaven.

El saló funcionava com un espai semiprivat, situat entre l'àmbit domèstic i la vida pública, fet que el convertia en un entorn especialment rellevant per a la participació femenina. Tot i les limitacions d'accés a institucions oficials com els conservatoris, moltes dones van trobar en el saló una via per desenvolupar la seva activitat musical i exercir una influència significativa en la cultura del moment. De fet, la majoria dels salons eren organitzats i dirigits per dones, conegudes com a *salonnières*, les quals seleccionaven els convidats, decidien el repertori i conduïen les converses, actuant com a veritables agents culturals. Figures com Marie d'Agoult, Cristina Belgiojoso-Trivulzio, Fanny von Arnstein o Sara Levy exemplifiquen el paper central de les dones en aquests espais, sigui com a organitzadores, intèrprets o compositores (Harbach&Yordy, 1995, pp. 16-21). Aquest rol actiu de les *salonnières* és precisament el que l'alumnat experimentarà a l'activitat de desenvolupament, on cada grup rebrà un rol diferent i haurà de prendre decisions sobre convidats, repertori i imatge social.

Tanmateix, aquesta capacitat d'influència es trobava limitada per les normes socials de gènere. La situació es veia reforçada per una ideologia de gènere que associava les dones amb l'àmbit domèstic, la família i la cura, mentre que l'esfera pública i professional es vinculava als homes (Citron, 1993, p. 85). El piano, per exemple, es va convertir en un instrument associat a la feminitat i a l'àmbit domèstic, de manera que va reforçar la vinculació de les dones amb la llar i amb formes musicals de menor projecció pública (Harbach&Yordy, 1995, p. 16). Per tant, les dones desenvolupaven la seva activitat

principalment en espais domèstics o semipúblics, com els salons (Digón, 2005, p. 62). Comprendre aquesta tensió entre influència i limitació és fonamental per a l'alumnat pugui reflexionar col·lectivament sobre per què els salons podien ser rellevants per a les dones.

Al llarg del segle, diversos factors com les tensions de classe, el creixement del nacionalisme, la industrialització o el desenvolupament de la premsa van contribuir al declivi dels salons. Després de les revolucions de 1848, es va restringir la presència femenina en aquests espais, fins al punt que la seva influència va començar a ser percebuda com una amenaça social (Harbach&Yordy 1995, pp. 24-25). En conseqüència, el progressiu desprestigi del saló i la seva associació amb la feminitat van afavorir la seva marginació dins del relat historiogràfic musical. Aquest procés de marginació explica per què els salons musicals i les figures que els van liderar són pràcticament absents dels currículums escolars habituals, i justifica la necessitat d'incorporar-los a l'aula com a part d'una proposta didàctica que visibilitzi el paper de les dones en la història de la música.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA MUSICAL

La proposta didàctica plantejada té com a objectiu principal generar un espai de reflexió a l'aula de música de primer d'ESO, en el qual l'alumnat pugui adquirir uns primers coneixements sobre la presència i el paper de les dones en la història de la música, concretament del període del segle XIX. En aquest sentit, es pretén introduir exemples de dones músiques europees per tal d'ampliar els referents habituals de l'alumnat més enllà del seu consum quotidià.

La proposta no segueix una situació d'aprenentatge ni repte concret, sinó que es construeix a partir de la competència 1 esmentada al currículum: "Analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre'n l'evolució i funcions dins de la cultura", tal com s'ha comentat a l'apartat 1.6.1 del treball. L'enfocament és principalment introductori i se centra en la comprensió dels factors històrics, culturals i socials que han condicionat la producció i la recepció musical, especialment pel que fa a la invisibilització de les dones durant el segle XIX. En aquest sentit, les activitats dissenyades són el resultat d'aplicar una mirada musicològica crítica i reflexiva a un context educatiu concret, fet que explica l'èmfasi en la reflexió sobre els

aspectes que han condicionat la presència i el reconeixement de les dones en la història de la música.

La programació didàctica es fonamenta en quatre activitats orientades a conceptes clau de la cultura musical del segle XIX: el cànon musical, la figura del geni musical, els estereotips de gènere vinculats a la pràctica instrumental i l'àmbit del saló musical. Aquests conceptes s'aborden des d'una perspectiva dinàmica i pràctica, connectada amb referents i contextos actuals propers a l'alumnat, amb la finalitat de facilitar-ne la comprensió i fomentar una aproximació significativa a la realitat musical i sociocultural del període.

Les tres primeres activitats estan dissenyades de manera aïllada, sense connexió directa entre elles, i cadascuna té una durada d'una sessió de seixanta minuts. No requereixen coneixements previs per part de l'alumnat, ja que s'han concebut com a activitats introductòries i accessibles. En canvi, l'activitat de salons musicals es proposa com a *output* final de curs i s'estructura en dues sessions de seixanta minuts cadascuna. A més, requereix que l'alumnat hagi treballat prèviament els conceptes abordats en les activitats anteriors, pel fet que actua com a síntesi i aplicació pràctica dels aprenentatges adquirits.

Cada activitat s'estructura en tres fases: activitat inicial, activitat de desenvolupament i activitat de tancament, cadascuna amb un objectiu didàctic específic vinculat als aprenentatges que es volen assolir. Com a evidència d'avaluació de cada sessió, l'alumnat disposarà d'un diari personal on, al final de cada activitat de tancament, haurà d'escriure una breu reflexió, una frase significativa o un titular creatiu sobre el concepte treballat. Aquesta eina permet al docent fer un seguiment de l'evolució de l'aprenentatge de cada alumne de manera individual.

3.1. CÀNON MUSICAL

Aquesta activitat parteix del concepte de cànon musical com a construcció cultural i ideològica, en què les obres i els compositors que considerem rellevants no ho són per una qualitat objectiva i universal, sinó que depèn d'un determinat context social i cultural que els ha situat en una posició de privilegi. A partir d'aquí, l'activitat proposa a l'alumnat de primer d'ESO una reflexió crítica sobre qui decideix què és rellevant en la música i per quins motius les dones han quedat històricament excloses dins del cànon.

Activitat 1: Qui decideix què és rellevant a la música?

Activitat inicial (15%)

S'iniciarà la sessió projectant a la pissarra diverses imatges que formen part o no del cànon de bellesa occidental (vegeu annex 2). A partir d'aquestes imatges, el docent plantejarà una conversa guiada amb les següents preguntes:

- Qui decideix què és “bonic” o “adequat”?
- Tothom pot formar part d'aquest cànon?
- Creieu que en la música passa alguna cosa semblant?

Un cop posades en comú les respostes de l'alumnat, el docent introduirà breument el concepte de cànon musical, explicant que, igual que existeixen cànons de bellesa, també existeix un cànon musical format per compositors i obres que s'han considerat més importants que d'altres al llarg de la història.

Objectiu: Activar els coneixements previs de l'alumnat i introduir el concepte de cànon com a construcció cultural.

Activitat de desenvolupament (70%)

L'alumnat es dividirà en grups de quatre persones. Cada grup rebrà una cita d'una compositora del segle XIX acompanyada d'una breu informació contextual (vegeu annex 2). Després d'un temps de lectura i reflexió, els grups es mouran de manera rotatòria per tal que cada grup pugui llegir i treballar totes les cites, en què posteriorment es posaran en comú. Per cada cita, l'alumnat ha de respondre a unes preguntes que es formulen de manera accessible per a l'alumnat, prioritzant la reflexió a partir de la seva experiència quotidiana. Les qüestions són:

- Què li passa a aquesta compositora i què limita la seva carrera?
- Creieu que aquest obstacle va influir en el fet que actualment sigui “menys coneguda”? Per què?

Objectiu: Analitzar i reflexionar sobre situacions històriques de desigualtats en la música i relacionar-les amb la construcció del cànon musical.

Activitat de tancament (15%):

Es reprèn la pregunta inicial: *Qui decideix què és important en la música?* Cada alumne escriurà al seu diari de música una frase o reflexió personal sobre què és el cànon musical i què ha après durant l'activitat. Posteriorment, es farà una posada en comú per construir de manera col·lectiva una definició del concepte.

Objectiu: Sintetitzar els aprenentatges i elaborar una definició pròpia del concepte de cànon musical.

3.2. IDEA DE GENI MUSICAL

Aquesta activitat parteix del concepte de geni musical com a construcció històrica, social i de gènere. La idea del “gran compositor” s’ha consolidat al llarg del segle XIX com una figura masculina, condicionada no només pel talent individual, sinó també per factors com l’accés a la formació, la classe social, l’origen geogràfic i la visibilitat pública. A partir d’aquest marc, l’activitat proposa a l’alumnat de primer d’ESO qüestionar la idea tradicional de geni musical i reflexionar sobre quins factors, més enllà del talent, han determinat quins músics siguin considerats referents de la història de la música.

Activitat 1: Un geni neix o es construeix?

Activitat inicial (15%)

L’activitat començarà amb una conversa guiada en què es pregunta a l’alumnat què entén per “geni” i com se l’imagina: com és, què fa i quines característiques té. Per recollir les respostes de manera visual i participativa, es pot utilitzar l’eina digital Padlet, on cada alumne haurà de penjar una imatge que representi la seva idea de geni. Com a alternativa, es pot proposar que generin una imatge mitjançant una eina d’intel·ligència artificial a partir d’un prompt com “geni” o “geni musical”. Un cop recollides les aportacions, es projectaran a la pissarra i es reflexionarà conjuntament sobre què tenen en comú aquestes imatges, si poden reconèixer algun personatge i quin gènere tenen.

A continuació, es visualitzarà una interpretació al piano de les *Grandes études de Paganini, S. 141: III. La Campanella*. Allegretto de Liszt, compositor sovint associat a la idea de geni musical.² Després de l'audició, es plantejaran les preguntes següents:

- Creieu que aquesta peça és fàcil o difícil d'interpretar?
- Penseu que una obra com aquesta pot ser fruit d'un moment d'inspiració o requereix anys de pràctica i aprenentatge?
- Una persona arriba a ser un geni perquè neix amb unes qualitats especials o perquè té oportunitats per aprendre i desenvolupar-les?

Objectiu: Identificar les idees prèvies de l'alumnat sobre el concepte de geni musical i reflexionar sobre la relació entre talent, esforç i aprenentatge.

Activitat de desenvolupament (70%):

L'alumnat es dividirà en grups de quatre i cada grup rebrà una fitxa amb un nom de compositor i un nom d'una compositora del segle XIX. Com a exemples de compositors que es poden dur a terme són: Franz Liszt, Franz Schubert, Frédéric Chopin, Robert Schumann, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn, Louise Farrenc, Amy Beach i Cécile Chaminade. La fitxa inclourà diversos aspectes que hauran d'omplir: obres o contribució principal, accés a l'educació musical, classe social, àmbit de desenvolupament professional (privat o públic) i nivell de reconeixement. Per omplir-la, cada grup podrà consultar un quadern d'informació proporcionat pel docent amb dades sobre cada figura, o bé fer una recerca guiada a internet. Un cop emplenades les fitxes, cada grup s'ajuntarà amb un altre, i respondran a les següents preguntes tot compartint la informació extreta de cada compositor/a que els ha tocat:

- Quins compositors creieu que tenien més possibilitats de ser coneguts al segle XIX? Qui ho tenia més difícil?
- Quines característiques comparteixen les persones que han estat més reconegudes?

² Kassia. *Paganini/Liszt – La Campanella*. https://youtu.be/Hf2MFBz4S_g?si=TbX0uEXe6Zn-uxT4 (consulta: 2 de juny de 2026). S'ha escollit deliberadament una interpretació en què només es veuen les mans de l'interpret, per tal d'evitar que l'alumnat faci associacions de gènere en un primer moment i es concentri exclusivament a les qüestions de dificultat i talent.

- Hi ha alguna relació entre el reconeixement i factors com el gènere, l'educació o classe social?

A partir d'aquestes reflexions, el docent introduirà la idea que el concepte de “geni musical” no depèn únicament de les capacitats individuals, sinó també de factors socials, culturals i educatius.

Objectiu: Analitzar críticament el concepte de geni musical i evidenciar com factors socials, culturals i educatius poden influir en el reconeixement dels compositors i músics.

Activitat de tancament (15%)

Es reprendrà la pregunta inicial: *Un geni neix o es construeix?* Cada alumne haurà d'escriure una frase breu en format de titular de notícia que qüestionï la idea tradicional de geni musical, de manera creativa i reflexiva al seu diari. Posteriorment, alguns dels titulars es llegiran en veu alta per compartir idees, conclusions amb la resta del grup.

Objectiu: Sintetitzar i expressar de manera creativa les conclusions extretes sobre la construcció social del geni musical.

3.3. ESTEREOTIPS MUSICALS

Aquest apartat recull dues activitats centrades en els estereotips de gènere en la música, abordats des de dues perspectives: d'una banda, l'associació dels instruments musicals amb un gènere determinat, i de l'altra, el paper de les dones com a organitzadores i agents culturals dins els salons musicals del segle XIX. Totes dues activitats parteixen de situacions properes a l'alumnat per arribar progressivament a una reflexió crítica sobre com els estereotips de gènere han condicionat les oportunitats i el reconeixement de les dones en la música.

Activitat 1: Instruments musicals

Activitat inicial (15%)

La sessió començarà presentant a l'alumnat dues imatges de dos músics: la de Vincenzo Capezzutto i la d'Angela Gozzow. A través de l'eina digital Wooclap, l'alumnat respondrà de manera anònima les preguntes següents:

- Quin tipus de música creus que interpreta aquesta persona?
- Com imagines la seva veu?

Un cop recollides les respostes, es projectaran els fragments audiovisuals escollits³, trencant les expectatives inicials de l'alumnat. A partir d'aquí, es planteja una reflexió guiada qüestionant per què les nostres expectatives no coincidien amb la realitat, i què relacionem inconscientment amb homes o dones en música.

Objectiu: Activar els coneixements previs d'estereotips de gènere de l'alumnat i qüestionar-los a partir d'exemples audiovisuals.

Activitat de desenvolupament (70%)

L'alumnat es dividirà en grups i cada grup rebrà un conjunt de targetes amb fotografies d'instruments musicals habituals al segle XIX (piano, arpa, trompeta, guitarra, violí...) acompanyades de fragments de textos, caricatures o bé pintures de l'època que reflecteixen la consideració social d'aquests instruments. A partir d'aquí, en grups hauran de respondre a les següents qüestions:

- Quins instruments es consideraven adequats per a les dones? I per als homes?
- Quins motius socials o culturals justificaven aquestes idees?
- Com podien afectar aquestes idees a les oportunitats professionals de les dones músiques?

Posteriorment, cada grup compartirà les seves conclusions i es construirà conjuntament un esquema comú a la pissarra.

Com a exemple complementari, el docent presentarà el cas de Cécile Chaminade, una compositora que va rebre valoracions contradictòries: algunes de les seves obres eren

³ Andreas. *Arch Enemy – Burning Angel (Live in Japan)*. <https://youtu.be/Hpd9TEPD2Ig?si=M3BDtQ5r50pvSw8Y> (consulta: 2 de juny de 2026).

Total Baroque. *Henry Purcell – “Twas within a furlong” from The Mock Marriage (L'Arpeggiata, Christina Pluhar)*. <https://youtu.be/joIgCJu9eIA?si=PYCOvaugMirEUduH> (consulta: 2 de juny de 2026).

valorades com a excessivament femenines, mentre que altres van ser considerades per ser massa “virils”. Aquest cas serveix per evidenciar com els estereotips també afectaven la recepció de les composicions.

Objectiu: Analitzar els estereotips de gènere associats als instruments musicals i reflexionar sobre com aquests van condicionar en les oportunitats i el reconeixement de les dones músiques al segle XIX.

Activitat de tancament (15%)

A partir de les reflexions treballades durant la sessió, es plantejarà a l'alumnat si creuen que els estereotips musicals continuen presents avui en dia, i de quina manera poden influir encara en la percepció dels artistes. Cada alumne escriurà la seva reflexió al seu diari.

Objectiu: Reflexionar sobre els estereotips de gènere actuals associats als instruments musicals i sintetitzar, de manera escrita, les conclusions extretes durant la sessió.

Activitat 2: Salons Musicals: 2 sessions (output final del curs)

Activitat inicial (15%)

A l'inici de la primera sessió, el docent contextualitzarà breument el funcionament dels salons musicals del segle XIX i el paper de les *salonnières*, connectant-ho amb els conceptes ja treballats al llarg del curs (cànon musical, idea de geni, estereotips musicals). A continuació, es presentarà l'activitat i s'assignarà a cada alumne un rol individual: *salonnière*, compositor/a emergent, intèrpret reconegut/da, mecenes, i crític/a musical. Cada rol tindrà assignades unes característiques de gènere, classe social i nivell de prestigi que condicionaran les seves possibilitats d'acció durant l'activitat (vegeu annex 2).

Objectiu: Presentar els rols i contextualitzar l'activitat a partir dels coneixements adquirits al llarg del curs.

Activitat de desenvolupament (70%)

La primera sessió es dedicarà a dividir l'aula en grups de cinc persones, en què cadascun tindrà un rol determinat. Seguidament, cada grup es dedicarà a la preparació de rols i a la

negociació. Cada alumne tindrà una fitxa completada en què hi haurà de llegir el seu perfil i preparar la seva estratègia: la *salonnière* decidirà qui vol convidar i amb quins objectius; el compositor/a emergent prepararà arguments per convèncer-la; el mecenes establirà les seves condicions; el crític/a decidirà la seva posició, i l'intèrpret reconegut/da valorarà si la seva participació en el saló li aportarà prestigi i reconeixement. Seguidament, s'obrirà un espai de negociació guiada on els diferents rols interactuaran per a representar el saló davant de classe.

La segona sessió es dedicarà a la posada en escena del saló i a la reflexió. Cada grup presentarà el seu saló musical simulat, on cada alumne defensarà el seu rol. Un cop finalitzada la simulació, es farà una reflexió conjunta a partir de les preguntes següents:

- Quins rols han tingut més poder durant la negociació? Per quins motius?
- Les dones presents al saló tenien les mateixes possibilitats que els homes?
- Quins factors (gènere, classe social, prestigi) han condicionat més les decisions?

Objectiu: Analitzar en primera persona les relacions de poder, gènere i classe social dins els salons musicals del segle XIX, sintetitzant els aprenentatges adquirits al llarg del curs.

Activitat de tancament (15%)

Com a tancament de l'activitat i del curs, cada alumne completarà una fitxa d'autoavaluació sobre el seu rol i sobre el que ha après al llarg del curs, que actuarà com a evidència d'avaluació final (vegeu annex 2).

Objectiu: Sintetitzar els aprenentatges del curs i reflexionar sobre les desigualtats de gènere del segle XIX.

3.4. DISCUSSIÓ DE LES ACTIVITATS

Les quatre activitats que es desenvolupen en aquesta proposta aborden la invisibilització de les dones en la història de la música, concretament conceptes com el cànon, la idea de geni, els estereotips musicals i els salons musicals. Totes comparteixen una mateixa lògica, no es tracta d'afegir noms de compositores al relat existent, sinó de fer visible el mecanisme que ha determinat qui hi entra i qui no, tal com assenyala Suárez (2025) quan

defensa que la incorporació de les dones a l'aula de música no pot ser anecdòtica ni puntual.

Cal remarcar que, tot i que el marc temporal de referència de les activitats és el segle XIX, s'han inclòs Amy Beach i Cécile Chaminade, a les activitats d'estereotips musicals i d'idea de geni. Totes dues compositores van néixer al segon terç del segle XIX, però van desenvolupar la major part de la seva trajectòria entre finals del segle XIX i la primera meitat del XX. La decisió d'incloure-les no respon a un criteri cronològic, sinó pel fet que les seves experiències il·lustren de manera clara els factors socials i de gènere que van limitar el reconeixement de les dones compositores de l'època. En el cas de Chaminade, la seva formació i recepció crítica reflecteixen les restriccions i estereotips de gènere del context musical francès (Arenas, 2009, pp. 2-3). Mentre que, en el cas d'Amy Beach, la seva trajectòria evidencia com el reconeixement crític estava condicionat pel gènere, pel fet que la seva música va ser etiquetada com a “sentimental” quan probablement hauria estat considerada “romàntica” si fos un home. A més, malgrat la seva formació autodidàcta i el seu èxit, va passar gran part de la seva vida sota el nom del seu marit, signant com a “Mrs, H.H.A. Beach” (Lorenzo, 2017, p.8).

Les tres primeres activitats estan dissenyades com a activitats aïllades i accessibles sense coneixements previs, mentre que l'activitat de salons musicals es proposa com a *output* final de curs, ja que requereix un mínim de coneixements previs per poder-se dur a terme. A més, cal assenyalar que totes quatre treballen de manera implícita conceptes com el tercer espai, el feminisme de la diferència i la interseccionalitat, que en futures propostes adreçades a nivells superiors podrien fer-se explícits i connectar-se amb expressions musicals actuals que qüestionen les categories de gènere. Finalment, cal reconèixer que la proposta no ha estat realitzada en un context real d'aula, cosa que limita la validació didàctica i obre una línia clara per a futures investigacions.

4. CONCLUSIONS

Aquest Treball de Fi de Grau ha tingut com a objectius principals entendre perquè les dones han estat invisibilitzades en la història musical, i dissenyar una proposta didàctica adreçada a l'alumnat de primer d'ESO que, partint del currículum vigent, incorpori activitats que promoguin la visibilització i la valoració del paper de les dones en la història de la música. Al llarg del treball és possible valorar en quina mesura s'han assolit els objectius plantejats inicialment i si les hipòtesis de partida han quedat confirmades.

La primera hipòtesi plantejava que la invisibilització de les dones en la història de la música és conseqüència del predomini del cànon clàssic i de les desigualtats de gènere, que han limitat l'accés de les dones a la composició i a la creació musical confinades principalment a l'àmbit domèstic. A partir d'aquí, el marc teòric ha confirmat àmpliament aquesta hipòtesi. L'anàlisi del cànon musical ha posat de manifest que la canonicitat no és un criteri neutral, sinó que codifica i perpetua les ideologies dels grups dominants (Citron, 1993, p. 9). Els requisits de canonització al voltant del 1800 tenien condicions que les dones difícilment podien assolir a causa dels rols de gènere que les relegaven a l'esfera domèstica. Aquesta exclusió s'ha confirmat igualment a través de l'estudi de la idea de geni musical, dels estereotips de gènere vinculats als instruments i a les formes musicals, i del paper dels salons musicals com a espai semiprivat on les dones podien exercir una influència significativa però sempre limitada per les normes socials de l'època.

La segona hipòtesi sostenia que és possible abordar aquesta invisibilització a les aules de primer d'ESO mitjançant una proposta didàctica ajustada a les competències del currículum vigent. Aquesta hipòtesi també s'ha confirmat. La competència específica 1 del Decret 175/2022, "l'alumnat sigui capaç d'analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre l'evolució i funcions dins la cultura". Seguint aquesta competència s'ha pogut demostrar que és possible adaptar conceptes com el cànon musical, la idea de geni, els estereotips de gènere i els salons musicals a l'aula de primer d'ESO, tot connectant el context històric del segle XIX amb referències properes a l'alumnat.

Pel que fa als objectius específics, s'han assolit de la manera següent: s'han identificat els factors històrics i socials que han contribuït a la invisibilització de les dones, tot treballant l'exclusió del cànon, la construcció masculina del geni musical, els estereotips de gènere vinculats als instruments i a les formes musicals, i la limitació de la seva projecció a l'esfera domèstica o semiprivada. A més, s'ha analitzat el paper del cànon musical clàssic en l'exclusió de les dones músiques, evidenciant que aquesta exclusió no respon a una manca de producció femenina, sinó a les condicions estructurals que n'impedien la inclusió.

Com a justificació del treball, neix pel fet que a les aules de música les dones continuen apareixent de manera anecdòtica i associada a dates concretes de reivindicació en els quals es fa èmfasi el paper de les dones i les violències que impedeixen els seus avenços socials, com són el 8 de març o el 25 de novembre. Tal com assenyala Suárez (2025), si les dones només apareixen un dia a l'any a l'aula de música, la seva presència no contribueix a una transformació real del relat. Per tant, incloure les dones músiques a l'aula de música és necessària per oferir a l'alumnat una comprensió crítica i completa de la història de la música. A més, treballar aquests continguts a primer d'ESO, com a primer curs de l'educació secundària obligatòria, permet que l'alumnat adquireixi una base que li permeti aprofundir en la invisibilització de les dones en cursos posteriors.

Però aquest treball presenta algunes limitacions. La principal és que la proposta didàctica no ha estat realitzada en un context real, cosa que en limita la validació didàctica, tot i que les quatre activitats han estat orientades i millorades a partir de les tres entrevistes semiestructurades a tres professionals. A més, cal recordar que aquest treball s'emmarca des d'un punt de vista musicològic, i que, per tant, les activitats dissenyades parteixen d'una reflexió musicològica i no d'una formació didàctica especialitzada, fet que explica tant decisions preses com les limitacions reconegudes al llarg del treball. Aquesta mancança obre una línia clara per a futures investigacions, en què caldria dur la proposta en un context escolar real i revisar les activitats en funció dels resultats obtinguts.

També, tal com ha assenyalat Nico Pérez Carbonell, les quatre activitats treballen de manera implícita alguns conceptes com el tercer espai, el feminisme de la diferència i la interseccionalitat. Per tant, per a futures propostes a nivells superiors, seria interessant fer-los explícits i ampliar la reflexió cap a expressions musicals contemporànies que

qüestionin les categories de gènere, connectant el context històric del segle XIX amb les realitats culturals més properes a l'alumnat.

En definitiva, aquest treball ha volgut demostrar que és possible i necessari incorporar el paper de les dones en la història de la música a les aules de manera crítica i reflexiva, més enllà de la simple enumeració de noms de compositores. Ja que no es tracta d'afegir figures femenines al relat existent, sinó de fer visible la construcció que ha determinat qui hi entra i qui no, i oferir a l'alumnat les eines per comprendre-ho.

5. BIBLIOGRAFIA

- AEC. (2026). Music, Identity and Cooperation: Co-Creating Gender-Inclusive Learning Through Artistic Practice. *Norges musikkhogskole*. https://aec-music.eu/media/2026/01/Presentation_Nico-Perez.docx-1.pdf
- Andreas. (2020). *Arch Enemy - Burning Angel (Live in Japan)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpd9TEPD2Ig> (consulta: 2 de juny de 2026).
- Arenas, L. (2009). Un concierto de mujeres compositoras. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-7. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4836.pdf>
- Asociación Clavico. (2023). *La música como herramienta coeducativa. Ponencia de Laura Viñuela* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=g5VIk7-VJkE> (consulta: 2 de juny de 2026).
- Auguste, J. (1819). *The Violinist Niccolò Paganini*. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/Niccolò_Paganini
- Battersby, C. (1989). *Gender and Genius*, Londres: The Women's Press.
- Campo, S. S., & Pampols, M. A. (2020). Mujeres compositoras: un enfoque pedagógico sobre cómo presentar al alumnado de secundaria referentes femeninos. El caso de Ethel Smyth. *MUSAS. Revista de Investigación en Mujer, Salud y Sociedad*, 5(1), 98-115. <https://www.raco.cat/index.php/MUSAS/article/view/363268>
- Carmona López, G. (2023). Jo també soc una superstar. Una proposta didàctica adreçada a l'alumnat de primer d'ESO per a treballar la composició i la interpretació musical no sexista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 23(1), 107–120. <https://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/150045>
- Chiantore, L. (2021). *Malditas palabras*. Musikeon Books.
- Citron, M. J. (1990). Gender, Professionalism and the Musical Canon. *The Journal of Musicology*, 8(1), 102–117. <https://doi.org/10.2307/763525>

- Citron, M. J. (1993). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge University Press.
- Degas, E. (1869). *Madame Camus at the Piano*. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Degas,_Madame_Camus_at_the_Piano,_1869.jpg
- Digón, P. (2005). *¿Qué fue de Nannerl Mozart?* MCEP.
- ESMUC. (2023). *Recursos de investigación: Mapa de Compositoras*. <https://www.esmuc.cat/es/recursos-de-recerca-mapa-de-dones-compositores/>
- FAMPA Los Olivos. (2022). “*Pero ¿qué escucha esta juventud?! Música y feminismo*” [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/VTLp6C20sRA?si=PidaRfR6FhxWVrfX> (consulta: 2 de juny de 2026).
- Fernández Sánchez, I. M. (2024). *Referentes femeninos en la Historia de la Música: propuesta didáctica para visibilizar las principales mujeres compositoras de la Historia de la Música en las aulas de 3º de ESO*. [TFM]. Universidade da Coruña, Coruña, España. <https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2025/02/28.-Referentes-femininos-na-historia-de-la-musicaTFM-Iria-Fernandez.pdf>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Ediciones Morata.
- Harbach, B., & Yordy, J. (1995). A little Republic Filled with Grace: The 19th Century Music Salon. *Women of Note Quarterly: The Magazine of Historical and Contemporary Women Composers*, 3(4), 16-25.
- Hernando, N. (2025). *El pensamiento crítico en el aula de música en Secundaria: propuesta de actividades*. [TFM]. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/79898>.
- Herndon, M., & Ziegler, S. (1990). *Music, Gender, and Culture*. F. Noetzel.

- Leung-Wolf, E. (1984). *Dones, música i la tradició del saló: la seva eficacitat cultural i històrica en la societat musical parisenca* [Tesi doctoral]. The Juilliard School.
- Leung-Wolf, E. (1996). *Women, music, and the salon tradition: Its cultural and historical significance in Parisian musical society* [Dissertació].
- Lorenzo, J. (2017). 150 años del nacimiento de una compositora en vida: Amy Beach. *Scherzo : Revista de Música*, 32(326), 8.
- ORCID. (s.d.). Mauricio Rey-Garegnani. <https://orcid.org/0000-0002-4410-7550>
- ORCID (s.d.). Paula Aguilera Martínez. <https://orcid.org/0000-0002-9186-7421>
- Padilla, D. (2022). *El tratamiento de la Igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual desde la asignatura de Música en Educación Secundaria*. [TFM]. Universidad Zaragoza, Zaragoza, España. <https://zagan.unizar.es/record/119231>
- Robinson, L. (1983). Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 2(1). <https://www.jstor.org/stable/i219869>
- Sánchez, V. (2011). Beethoven y el prototipo de genio romántico. *Sinfonía Virtual*, 20. https://www.sinfoniavirtual.com/revista/020/beethoven_prototipo_genio.php
- Scott, M. (2005). The Recognition of Female Composers. *Agora: Journal for Undergraduate Scholarly Papers*, 2005(2005), 1-8. <https://digitalshowcase.lynchburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=agora>
- Soler, S. & Oriola, S. (2019). Música, identidad de género y adolescencia: Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación. *Epistemos - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 20-33. <https://doi.org/10.24215/18530494e008>

- Smith, J. (2007). Amar más y crear menos: los casos de Clara Shumann, Cósima Wagner y Alma Mahler. *Lienzo*, (028), 201-216.
<https://www.academia.edu/download/91540085/327098963.pdf>
- Suárez, A. (2025). *La presencia de mujeres compositoras en los libros de texto de música de 3º de ESO en Valladolid: Análisis y herramientas didácticas*. [TFM]. Universidad de Valladolid, Valladolid, Espanya.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/79884>
- Tertulia Feminista Les Comadres. (2023, 16 desembre). *Laura Viñuela: “Nuevos sonidos para viejas historias”* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8r6IjjBU1RA> (consulta: 2 de juny de 2026).
- Tillman, J. (1993). *Women’s way of Knowing*. British Journal of Music Education, nº10.
- Total Baroque. (2015). *Henry Purcell - «Twas within a furlong» from The Mock Marriage (L’Arpeggiata, Christina Pluhar)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=joIgCJu9eIA> (consulta: 2 de juny de 2026).
- Ventura, S. (s.d.). *El mapa de las mujeres compositoras*. <https://svmusicology.com/medios/mapa-de-las-mujeres-compositoras>
- Ventura, S. (s.d.). *Svmusicology*. <https://svmusicology.com/mapa?lang=es>
- Viñuela, L. (2026). *Inicio - Coeducaciendo*. Coeducaciendo - la Coeducación a la Práctica. <https://www.coeducaciendo.com/>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. (s.d.). *Curriculum 175/2022: Música*. Generalitat de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum-175-2022/>

6. Annex 1. Entrevistes

S'ha dut a terme tres entrevistes individuals semiestructurades a professionals que tenen contacte amb adolescents a fi que em puguin ajudar a concretar i millorar la proposta didàctica.

Mauricio Rey Garegnani: Doctor en Arts i Musicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Té més de vint anys d'experiència educativa en diversos nivells educatius a l'Argentina i Catalunya. Actualment, ensenya a la Facultat d'Educació de la UAB i com a investigador se centra en la formació del professorat de música, la relació entre consum de música i els entorns digitals, i el paper de la tecnologia en l'educació musical.⁴

L'entrevista va ser duta a terme el 04/05/2026 a la Universitat Autònoma de Barcelona, concretament a l'edifici G6, al despatx 164. Com a idees fonamentals a destacar són:

- Recomanació de basar-me només en una competència específica, no voler anar més enllà dels sabers o de les situacions d'aprenentatge, ja que això ja és part del màster, i són temes que no s'assoleixen en una assignatura optativa de didàctica al grau de Musicologia.
- Recomanació de no basar-me en una unitat didàctica, o voler incloure tots els conceptes clau de la desigualtat.
- Recomanació de no seguir un fil d'activitats, sinó que estructuri una sessió didàctica per cada concepte que vull incloure, en aquest cas, el cànon musical, la idea de geni musical, i estereotips musicals especificant a instruments musicals i salons musicals.
- Idea de començar l'activitat de cànon musical amb la relació del cànon de bellesa occidental, incloent qüestions de reflexió.

⁴ La informació acadèmica i professional de Mauricio Rey Garegnani s'ha obtingut a partir del seu perfil públic a ORCID (<https://orcid.org/0000-0002-4410-7550>) i de la informació recollida mitjançant l'entrevista semiestructurada realitzada el 2026.

Paula Aguilera Martínez: Va estudiar un grau d'estudis anglesos, va fer el màster de Literatura Comparada i el doctorat en Història de l'art i Musicologia. Actualment, està fent el màster de professor de secundària amb especialitat d'anglès i fent classes a 4t de Musicologia a l'assignatura de Músiques, identitat i gènere.⁵

L'entrevista va ser duta a terme el 20/05/2026 a la Universitat Autònoma de Barcelona, concretament a la Facultat de Filosofia i Lletres, al despatx B7b/111. Com a idees fonamentals a destacar són:

- Recomanació de fer servir eines tecnològiques a l'activitat inicial de geni musical, concretament l'eina de Padlet i la intel·ligència artificial.
- Recomanació de fer servir com a evidència d'avaluació de cada sessió un diari personal, on a cada activitat de tancament l'alumnat hagi d'escriure una reflexió del concepte treballat.
- Recomanació a l'activitat del cànon musical de fer qüestions més clares, concises i directes per a l'alumnat de primer d'ESO, i no dividir-les en diferents blocs de comprensió, reflexió.
- Recomanació de facilitar a l'alumnat dossiers o quaderns a l'activitat de geni musical i a salons musicals per tal que l'alumnat tingui recursos i informació a l'abast per a quan ho necessitin.
- Recomanació de fer servir l'activitat de salons musicals com a *output* final, i no com una activitat aïllada.
- Recomanació de dur a terme una autoavaluació final com a activitat de tancament de l'activitat dels salons musicals.

⁵ La informació acadèmica i professional de Paula Aguilera Martínez s'ha obtingut a partir del seu perfil públic a ORCID (<https://orcid.org/0000-0002-9186-7421>), i de la informació recollida mitjançant l'entrevista semiestructurada realitzada el 2026.

- Recomanació de dividir l'alumnat en grups de quatre persones, ja que solen funcionar millor.

Nico Pérez Carbonell: És compositora, educadora musical i directora coral especialitzada en les interseccions entre música, identitat de gènere i educació inclusiva. Actualment, treballa amb adolescents i la seva especialitat és la composició i l'anàlisi de repertori. A més, treballa com a educadora musical a fi de crear espais segurs i creatius on totes les identitats puguin ser reconegudes i celebrades.⁶

L'entrevista va ser duta a terme el 27/05/2026 en Meet. Com a idees fonamentals a destacar són:

- Recomanació de crear exemples de materials didàctics que es puguin fer ús a les activitats proposades a fi que futurs docents puguin utilitzar-les.
- Va assenyalar com les quatre activitats treballen de manera implícita alguns conceptes teòrics que no s'introdueixen de forma explícita a l'alumnat, ja que requereixen un nivell de maduresa i abstracció superior al de primer d'ESO: el concepte del tercer espai, el feminisme de la diferència i la interseccionalitat. A més, va emfatitzar com per a futures propostes adreçades a nivells educatius superiors, seria interessant fer-los explícits i ampliar la reflexió cap a expressions musicals contemporànies que qüestionin les categories de gènere i sexualitat, com ara el reggaeton gai o altres gèneres actuals. Connectant així el context històric del segle XIX amb les realitats culturals més properes a l'alumnat adolescent.

⁶ La informació acadèmica i professional de Nico Pérez Carbonell s'ha obtingut a partir del document de presentació de l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) (https://aec-music.eu/media/2026/01/Presentation_Nico-Perez.docx-1.pdf).

7. Annex 2. Material didàctic

Per a cadascuna de les activitats proposades s'han elaborat diversos exemples amb la finalitat d'il·lustrar, de manera orientativa, possibles formes de dur-les a terme a l'aula. Cal tenir en compte que, com no està implementada en un context escolar real, aquests materials no són models tancats.

Així doncs, els exemples presentats tenen com a objectiu oferir recursos i eines al professorat interessat a aplicar la proposta didàctica. En cap cas s'ha d'entendre com a activitats que s'hagin de seguir de forma estricta, sinó com a models flexibles que poden ser modificats en funció de les característiques de l'alumnat, del context educatiu i dels objectius d'aprenentatge de cada docent.

1. Cànon Musical:

Activitat 1: Qui decideix que és rellevant a la música?

Exemples d'imatges de cànon de bellesa:

Com a exemples d'imatges, es poden utilitzar tant imatges generades amb intel·ligència artificial, per evitar referències a persones concretes, com imatges de perfils coneguts per l'alumnat, segons el que millor s'adapti al context escolar. En aquest cas, es proporcionen quatre exemples d'imatges creades amb intel·ligència artificial: dues que s'acosten més al cànon de bellesa establert, i altres dues que s'allunyen.

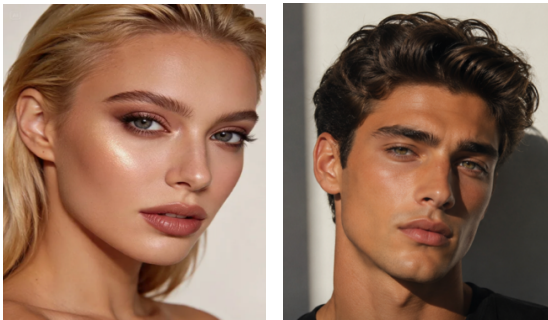


Figura 1. Exemples d'imatges que s'aproximen al cànon de bellesa establert.

Font: Elaboració pròpia mitjançant intel·ligència artificial (2026).



Figura 2. Exemples d'imatges que s'allunyen del cànon de bellesa establert.

Font: Elaboració pròpia mitjançant intel·ligència artificial (2026).

Exemples de cites de compositores del segle XIX:

Com a exemples de cites, es proporcionen tres exemples de Clara Schumann, Alma Mahler i Fanny Mendelssohn:

- **Clara Schumann (1819-1896):** Va escriure en un dels seus diaris el novembre de 1939:

“Una vegada vaig creure que posseïa talent creatiu, però he renunciat a aquesta idea; una dona no ha de desitjar compondre. Cap ha estat capaç de fer-ho. Per què anava a esperar-ho jo?” (Smith, 2007, p. 203).

- Context breu: Va tenir una educació musical completa, i tenia un gran talent com a intèrpret i pianista, però pels pensaments de l'època no es creia que una dona podia ser capaç de compondre. Tot i això, es va dedicar a fer concerts i gires per Europa (Smith, 2007, pp. 203-204).

- **Alma Mahler (1879-1964):** Poc abans de casar-se amb Gustav Mahler, va rebre una carta que ell li escriu el 1901 des de Dresden:

“El rol de compositor ha de recaure en mi, el teu ha de ser el d'una esposa amorosa” (Smith, 2007, p. 214).

- Context breu: Alma va tenir una formació musical molt completa, va estudiar piano, composició i contrapunt. Va compondre diverses obres musicals, però només 14 van ser publicades. A més, Gustav Mahler

buscava simplement una esposa que fos també font d'inspiració per a ell i no una rival a la composició (Smith, 2007, pp. 212-214).

- **Fanny Mendelssohn (1805-1847):** El seu germà Fèlix en assabentar-se l'any 1846 que Fanny volia acceptar la proposta d'una editorial per publicar algunes de les seves obres musicals, va escriure una carta a la seva mare:

“Si Fanny decideix publicar la seva música, jo l'ajudaré en tot el que pugui. Però no li recomanaré que ho faci, perquè no estic d'acord amb aquesta idea. Crec que ella és una dona que es preocupa molt per la seva família i per la seva llar. Abans de pensar en la música o en ser coneguda pel públic, compleix les seves responsabilitats a casa. Per això penso que publicar les seves obres podria distreure-la d'aquestes tasques” (Scott, 2005, p. 5).

- Context breu: Va néixer en una família rica berlinesa, i va rebre una formació musical quasi idèntica que el seu germà, però se li va prohibir actuar públicament per diners o buscar publicacions per a la seva música. Tant el seu pare com el seu germà creien que la professió musical no tenia lloc per a les dones, i que, en canvi, ella havia de quedar-se en casa tenint cura de la llar i del seu fill gaudint de la música com a simple passatemps (Scott, 2005, pp. 4-5).

2. Idea de geni musical:

Activitat 1: Un geni neix o es construeix?

Exemple de fitxa a emplenar d'un compositor/a del segle XIX per l'alumnat:

En aquest exemple s'ha escollit a Cécile Chaminade (1857-1944), una dona compositora i pianista francesa amb aproximadament 400 composicions publicades, entre elles òpera còmica, suites, simfonies, concerts, entre d'altres. Va rebre formació musical gràcies a la seva mare, i va tenir l'oposició paterna en què es matriculés al Conservatori de París. A més, les seves obres van ser criticades per considerar-se massa dolces i encantadores, i d'altres, com a massa masculines i inadequades per a la naturalesa femenina de la compositora (Arenas, 2009, pp. 2-3).

FITXA: CÉCILE CHAMINADE	
CLASSE SOCIAL:	
ÀMBIT (privat / públic):	
OBRES MUSICALS O CONTRIBUCIÓ PRINCIPAL:	
ACCÉS A L'EDUCACIÓ MUSICAL:	IMATGE NIVELL DE REONEIXEMENT:
OBSERVACIONS:	

Figura 3. Exemple de fitxa a emplenar de Cécile Chaminade.

Font: Elaboració pròpia.

3. Estereotips musicals:

Activitat 1: Instruments musicals:

Dos exemples de targetes amb fotografies d'instruments musicals habituals al segle XIX acompanyades de fragments de textos, caricatures o bé pintures de l'època:

S'han escollit dues obres pictòriques: *Madame Camus at the Piano* (1869), d'Edgar Degas (1834-1917), i *The Violinist Niccolò Paganini* (1819), de Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867). Tot seguit, a la part posterior de les targetes es poden incorporar breus fragments explicatius. Per exemple, en el cas de la targeta de Madame Camus, s'hi pot afegir un text que expliqui com el piano era considerat al segle XIX com a "apropiat" per a les dones.



Figura 4. Exemples de targetes didàctiques elaborades a partir de les obres *Madame Camus at the Piano* (1869), d'Edgar Degas, i *The Violinist Niccolò Paganini*, de Jean-Auguste-Dominique Ingres.

Font: Elaboració pròpia a partir de Degas (1869) i Ingres (1819).

Activitat 2: Salons Musicals:

Exemple de rol: *salonnière*

A continuació es presenta un exemple de fitxa de rol corresponent a la figura de la *salonnière*. S'ha escollit aquest rol perquè és el principal dins els salons musicals, i permet treballar de manera directa el paper de les dones en la vida musical del segle XIX. La fitxa té una funció orientativa i exemplifica el tipus d'informació, l'estructura i el nivell

de detall que es podrien dur a terme a la resta de rols de l'activitat. Per aquest motiu, no s'inclouen exemples de tots els rols, ja que es vol oferir una guia flexible que pugui servir de referència al professorat. A més, els exemples de *salonnières* s'han trobat a la revista titulada *Women of Note Quarterly: The Magazine of Historical and Contemporary Women Composers* (1995), concretament a l'article titulat "A Little Republic Filled with Grace: The 19th Century Music Salon".

FITXA: SALONNIÈRE	
QUI ETS? Ets l'amfitriona d'un saló musical i intel·lectual.	
ÀMBIT (privat / públic): El teu saló és un espai privat (normalment casa teva).	
CONTEXT SOCIAL: - Ets una dona de classe alta o burgesa. - Tens educació i accés a la cultura musical. - No formes part del "cànon musical", però pots influir-hi indirectament.	
MISSIÓ DE L'ACTIVITAT: <u>Organitzar el saló:</u> - Decideix quin tipus de saló vols crear. <u>Controla el prestigi:</u> - Decideix qui tindrà més protagonisme. <u>Amb qui has de parlar?</u> Compositor/a emergent: Decideix si li donaràs l'oportunitat de presentar la seva música. Intèrpret reconegut/da: Convenç-lo perquè participi en el teu saló. Crític/a musical: Intenta que faci una valoració positiva del teu saló. Mecenes: Busca el seu suport per donar més prestigi al saló.	EXEMPLES DE SALONNIÈRES: Fanny von Arnstein (1758–1818): El seu saló va ser un punt de trobada essencial per a músics, diplomàtics i intel·lectuals. Fanny Mendelssohn (1805–1847): Pianista i compositora, va convertir el seu saló berlinès en un espai d'alta qualitat musical, on ella mateixa interpretava, dirigia i presentava obres pròpies i del seu germà Felix Mendelssohn. Cristina Belgiojoso-Trivulzio (1808–1871): Figura destacada del saló parisenc, va reunir compositors, escriptors i músics de primer nivell, i va integrar activament la política i la música als seus esdeveniments.
OBJECTIUS PRINCIPALS:	Organitzar el saló amb artistes que consideris interessants, i augmentar el prestigi del teu saló.

Figura 5. Exemple de fitxa de rol corresponent a una *salonnière*.

Font: Elaboració pròpia a partir de "A Little Republic Filled with Grace: The 19th Century Music Salon" (1995).

Exemple d'autoavaluació:

A continuació es presenta un exemple de fitxa d'autoavaluació, dissenyada per recollir tant la valoració de l'alumnat sobre el rol interpretat als salons musicals com una síntesi dels aprenentatges adquirits de les quatre activitats. Cal remarcar que es tracta d'un material flexible i orientatiu per a l'ús del professorat.

Fitxa d'autoavaluació

NOM: _____ ROL QUE HAS INTERPRETAT: _____

SOBRE L'ACTIVITAT DEL SALÓ MUSICAL:

1. Com t'has sentit en el teu rol?

2. Quant poder creus que tenia el teu rol per prendre decisions?

Gens de poder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Molt de poder

3. Marca amb una X els factors que han condicionat MÉS el teu rol:

☐ El gènere

☐ La classe social

☐ El prestigi

SOBRE EL QUE HEM TREBALLAT AL LLARG DEL CURS:

4. D'aquests conceptes, marca el que t'hagi sorprès més:

☐ El cànon musical

☐ La idea de geni

☐ Els estereotips d'instruments musicals

☐ Els salons musicals

5. Abans de fer aquestes activitats, coneixies conceptes com el cànon musical o la idea de geni?

☐ Sí, ja els coneixia ☐ N'havia sentit parlar una mica ☐ No, no en tenia ni idea

6. En una frase curta, completa: *Després d'aquest curs, he après...*

Figura 6. Exemple de fitxa d'autoavaluació per a la valoració del rol interpretat i dels aprenentatges adquirits.

Font: Elaboració pròpia.