

El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea

Using songs for teaching Contemporary Economic History

Misael Arturo López Zapico

Departamento de Historia Contemporánea. Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

Uno de los retos más complejos que tenemos los docentes es lograr que nuestros alumnos se enganchen, de algún modo, a unas asignaturas que consideran como accesorias frente a otros saberes más prácticos. Efectivamente, compartir con ellos los avances de nuestras investigaciones puede ser, junto a otras herramientas, un buen comienzo para vencer ese desinterés. No cabe duda de que el profesor puede así transmitirles una mirada menos convencional e incluso hacerles partícipes de los desafíos del investigador en tareas como pueden ser la búsqueda de nuevas fuentes.

Una buena opción para motivar a este alumnado inicialmente refractario es haciéndole entender que un elemento habitual de su rutina cotidiana como son las canciones –incluyendo todo tipo de estilos y épocas– pueden ser una fuente óptima para la contextualización e incluso el análisis de determinados procesos, fenómenos y etapas de la Historia Económica Contemporánea. Si logramos que sean capaces de inferir la importancia del pasado en el presente y la pervivencia en nuestros días de preocupaciones ya existente antaño, habremos dado un paso de gigante en el cumplimiento de nuestros objetivos pedagógicos. En la presente comunicación se expondrán los primeros resultados de una metodología que, por el momento, presenta un saldo prometedor y que entronca claramente con los presupuestos del aprendizaje por descubrimiento.

Palabras clave: Historia Económica Contemporánea, Innovación Docente, Canciones, Motivación

Abstract:

One of the most complex problem that we have to solve as teachers is to engage the students with subjects that seems to be very theoretical according to others that are more practical. Sharing the advances of our research and the different tools that we use could be a good beginning to fight against this lack of motivation. In this way, we can even make them participant of the different researcher´s challenges, for example: our quest to find new sources.

A good option to get this goal is to motivate them with a common element of his routine: music. Songs of different styles and ages can be an optimal source to contextualize, and even analyze, the different stages of Economic History. If we are able to make them infer the importance of the past in our present, as well as

the persistence of former issues nowadays, we will achieve a giant step fulfilling our pedagogical objectives. In this paper, we want to show the first results of a methodology that, at least for now, seems to present a positive balance and that follow the statements of the discovery learning approach.

Keywords: Contemporary Economic History, Innovation in Teaching, Songs, Motivation.

Introducción

Sin duda ha sido el sociólogo Manuel Castells quien mejor ha definido la complejidad de la nueva era de la información y sus ramificaciones a través de la denominada sociedad red.¹ Los flujos de información, desbordantes desde que el acceso a internet se ha generalizado, son la clave de un mundo cada vez más interrelacionado. Sin embargo, la eclosión de este capitalismo informacional no ha de traducirse indefectiblemente como una mejora en los procesos de asimilación y comprensión de esos flujos. Hay un gran trecho entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Es este el complicado escenario en el que los docentes tenemos que plantear nuestras clases.

Los tiempos en el que los alumnos eran pacientes en la búsqueda de información y se ceñían al estudio –muchas veces simple memorización– de un par de manuales parecen haber periclitado definitivamente. En sí, este nuevo fenómeno no debería ser un problema. Todo lo contrario, hemos de asumirlo como un reto que tenemos que encarar con valentía. En el fondo estamos hablando de conceptos que se pusieron sobre la mesa en el cambio de milenio. Es decir, no es más que el sempiterno debate sobre la enseñanza por competencias, concepto ya asimilado en el ámbito universitario desde la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pero no siempre bien entendido.² Dejando a un lado las evidentes críticas que se pueden –y, de hecho, se deben– hacer a su implantación, lo importante es extraer aquellos elementos más aprovechables y proyectarlo sobre nuestra práctica docente.

En la era de la información resulta poco útil limitar la formación de los discentes a la adquisición de conocimientos. Con ello no hemos de caer en planteamientos tremendistas pues, el saber qué (*know what*), sigue siendo tan necesario como hace un siglo. Pero quizás conviene rebajar ese culto al saber por saber. Los grandes esfuerzos memorísticos siguen siendo válidos como gimnasia mental pero no suponen una mejor comprensión ni del presente ni tan siquiera del pasado. Así lo han demostrado corrientes pedagógicas como el constructivismo que apuestan por otorgar al alumnado un conjunto de herramientas –no tienen por qué ser únicamente saberes prácticos– que le permitan estar suficientemente pertrechados para resolver por sí mismos los problemas que se les planteen.³ En esto se traduce esa enseñanza por competencias. Huir del aprendizaje por repetición para poder utilizar los conocimientos adquiridos en múltiples contextos.

Sin cargar las tintas contra ellos ni contra la formación que reciben al llegar a la Universidad, la experiencia nos dicta que los estudiantes tienen cada vez más problemas para ordenar la información de la que disponen, viéndose superados en ocasiones por el excesivo caudal de noticias, referencias e ideas que absorben

¹ Castells (2005).

² Baste mencionar el impacto que supuso el denominado informe Tunning: González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003).

³ Véase los clásicos trabajos colectivos de Duffy T, M. y Jonassen, D. H. (ed.) (1992); Fosnot, C.T. (ed.) (1996).

a través de las TIC y del uso generalizado de internet en sus dispositivos móviles. Estas dificultades, que pretenden ser paliadas con la forja de competencias básicas generales relacionadas con la importancia de generar un pensamiento autónomo crítico, se observan también cuando los debates se proyectan hacia el pasado. En otras palabras, les cuesta entender el mundo que les rodea y esto va también en detrimento del modo en el que se enfrentan con el conocimiento de los tiempos pretéritos. Un ejemplo muy claro es su falta de perspectiva para analizar hechos históricos muy relevantes –la revolución industrial, la crisis del 29, el shock petrolífero del 73, etc.–, confundiendo en ocasiones causas con consecuencias. De ahí que nuestra misión sea ir más allá de esa transmisión del saber cómo –el célebre *Know How*– para hacerles comprender que en la cultura de internet es igualmente básico el saber dónde. Saber dónde puedo buscar, tener nociones de dónde puedo volcar toda esa información, aprender a contrastar las fuentes y saber dónde puedo hacerlo con mayores garantías, etc.

Algunos autores señalan, por tanto, que el constructivismo tiene sus limitaciones si no se despliegan sus preceptos dentro del contexto digital en el que nos movemos. Es preciso aprender a navegar entre los hipervínculos, conectar con la información de forma multidimensional y permanecer en un proceso de aprendizaje continuo. Es aquí donde cobra valor el conectivismo el cual, para nuestro ámbito de estudio, no deja de ser otra cosa que aplicar nuestra tradicional crítica de la fuente a esta nueva era.⁴ Precaución, sentido común y una incansable búsqueda de datos que puedan ser verificados y de teorías o argumentos que, si se permite el uso del término en su sentido más convencional, podamos someter a criterios de falsabilidad. En cierto modo, si llegamos a ser capaces que nuestros alumnos no se conformen con la primera página de resultados de google, que no se queden únicamente en los titulares y, sobre todo, que pasen por el tamiz del pensamiento crítico cualquier noticia, estaremos formando buenos historiadores pues serán capaces de proyectar hacia el pasado todas estas competencias.

Sin embargo, no se pretende en esta comunicación desarrollar grandes diseños teóricos. Todo lo contrario. Se trata más bien de compartir una serie de experiencias con la esperanza de que cualquier lector pueda aplicar alguna de estas ideas a sus clases. Es posible que junto a los planteamientos del constructivismo y el conectivismo debiéramos también tomar en consideración los hoy tan en boga principios de las inteligencias múltiples enunciadas a comienzos de los ochenta por Howard Gardner.⁵ Pero, por el momento, nos basta con este uso un tanto rudimentario de la teoría en aras de ganar en claridad expositiva. Veamos pues de qué modo las canciones pueden convertirse en un medio idóneo para motivar al alumnado, propiciar un aprendizaje en competencias y contribuir a un mejor conocimiento del pasado.

⁴ Para comprender el origen y bases teóricas del conectivismo es preciso recurrir a sus principales impulsores: Siemens, G. (2005) y Downes, S. (2012). Para una visión crítica con los planteamientos de estos autores es interesante la aportación de Kop, R. y Hill A. (2008).

⁵ Sobre este particular Gardner H. (2011)

1. Si la literatura o el cine sirven, ¿por qué no la música?

Es una pregunta que quien esto escribe lleva ya unos años haciéndose.⁶ Haciendo un ejercicio de egohistoria me resulta relativamente fácil recordar asignaturas en las que, hace ya casi veinte años, trabajábamos con textos literarios o películas para analizar y comprender el pasado. No sucede lo mismo con la música. Ni siquiera piezas tan interesantes para la historia contemporánea como pueden ser los himnos encontraban un espacio en estas clases. Hoy día existen suficientes monografías o artículos que refrendan ese uso didáctico del cine y de la literatura y la importancia e interés de llevar a las aulas este tipo de obras.⁷ Incluso entre las propuestas de este mismo encuentro hay varias comunicaciones que apuestan por su valor en la didáctica de la historia económica.⁸

¿Por qué no ha ocurrido lo mismo con la música? En puridad sí que existen estudios que han tratado de presentar metodologías y experiencias para ejemplificar la utilización de canciones en la práctica docente. Pero ha sido preferentemente en la enseñanza de las lenguas donde se ha consolidado el uso de canciones para adquirir competencias idiomáticas.⁹ No podemos decir lo mismo ni de la historia ni de la economía.

Para el primero de los casos fue Alex Zukas quien, en una fecha tan temprana como 1996, defendía en la revista de la American Historical Association el valor añadido que podría tener la música como herramienta para la enseñanza de la historia.¹⁰ Prácticamente una década más tarde Jeffrey H. Jackson y Stanley C. Pelkey editaban una obra colectiva que sirve también como referente acerca de los beneficios didácticos que reporta la convergencia de la música y la historia.¹¹ Ese mismo año aparecía también un breve artículo de Mariana Whitmer que

⁶ Fruto de esta preocupación, y aún en mis años como estudiante de licenciatura, presenté un humilde trabajo donde rescataba algunas piezas musicales como fuente para un mejor acercamiento a la lucha por el voto femenino en Estados Unidos: López Zapico, M. A. (2001).

⁷ Sin ánimo alguno de exhaustividad podemos traer a colación algunos títulos que sirven para ilustrar esa presencia del cine o la literatura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia a diversos niveles educativos: Salvador, A. (1997); Marcus, A. S. (ed.) (2007); Montemayor Ruiz, S. (Coord.) y Bertrand Baschwitz, C. (dir. ed.) (2008); Marcus, A. S, Metzger, S. A., Paxton, R. J. y Stoddard, J. D. (2010); Hueso Montón A. L. y Camarero Gómez, G. (Coords.) (2014) o Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (eds.) (2015).

⁸ Así lo atestiguan varios de los trabajos insertos en la V Sesión titulada “La enseñanza universitaria de la Historia Económica y de la Empresa: nuevos recursos didácticos y nuevas formas de aprender”: “Historias orientales: el uso de la literatura para la comprensión del cambio económico de China e India (1950-2010)” de Salvador Calatayud y Francisco J. Medina-Albaladejo o “Cine y literatura en historia económica. Una clase práctica: la gran depresión de los años 30 en Estados Unidos” de José Miguel Martínez Carrión. Accesible en: <http://www.xiiedhe.unican.es/sesion-v/>

⁹ Existen múltiples ejemplos y resulta imposible resumirlos en una única nota a pie de página. Nos conformamos con mencionar tan solo algunos de ellos, sin más criterio que el número de citas que han recibido o por haber aparecido recientemente: Claerr, T. A. y Gargan, R. (1984); Coromina, I. S. (1993); Brown, R. y Brown, N. (1997); Lopera, S. (2003); Shen, C. (2009); Escobar, E., Gómez, M. y Arboleda, A. (2011); Monreal Azcárate, M. (2011); Díaz Bravo, R. (2015); García Conesa, M. I. y Juan Rubio, A. D. (2015) o Martínez Lagares, M. D. (2015).

¹⁰ Zukas, A. (1996).

¹¹ Jackson, J. H. y Pelkey, S. C. (eds.) (2005).

continuaba la línea abierta por Zukas pero circunscribía el empleo de las canciones a la enseñanza de la historia norteamericana.¹² Desde entonces apenas se han producido grandes avances y la mayor parte de los mismos se han orientado preferentemente a etapas educativas preuniversitarias.¹³

En el caso de los estudios sobre economía y la aplicación de métodos activos que promuevan el empleo de canciones como procedimiento para una mejor comprensión de la materia el panorama es semejante. Tras un largo secano en el que destaca sobremanera un artículo de Frank D. Tinari y Kailash Khandke, en los últimos años la escena se ha visto agitada a partir de los trabajos de Dirk Maater, Robert Lawson, Josh Hall, Andrew Rice o, más recientemente, con las aportaciones de Leonid A. Krasnozhon y de los Van Horn.¹⁴ Paralelamente, aunque fuera del ámbito académico, se ha producido un fenómeno llamativo como es el uso de un género musical como es el rap para transmitir conocimientos económicos de forma directa y amena. Así, un video que confronta el pensamiento de Keynes con el de Hayek a modo de batalla de gallos tiene más de cinco millones y medio de reproducciones.¹⁵ Una iniciativa cuanto menos reseñable y que tiene evidentes paralelismos con la sección radiofónica del profesor Carlos Rodríguez Braun titulada “canciones económicas”.¹⁶

Por tanto, quizás el panorama no sea tan desolador como cabría esperarse pero no es menos cierto que siguen siendo propuestas minoritarias frente a lo que sucede con el cine o la literatura. Es complejo buscar una explicación monocausal a esta divergencia. Una razón es la duración de las piezas musicales frente a lo que sucede con las películas o las novelas. Es una condición obvia pero no que no tiene por qué convertirse en un hándicap. La riqueza de contenido y su aprovechamiento con fines didácticos no es algo que simplemente se mida en términos cuantitativos. Tampoco las críticas sobre la posibilidad de generar una lectura errónea de la canción parece un motivo suficiente para descartar su utilización. Se atribuye a Bob Dylan la siguiente frase: “Cuando yo muera, la gente va a interpretar todo de mis canciones. Mierda, ni yo mismo sé lo que significan”.¹⁷ En el fondo es un debate que lleva mucho tiempo abierto y que se puede extender a otro tipo de creaciones artísticas como la pintura. No en vano sostenía Salvador Dalí lo siguiente: “que no conozca el significado de mi arte, no significa que no lo tenga”.¹⁸ En suma,

¹² Whitmer, M. (2005).

¹³ Algunas muestras pueden ser: Folgueira Lombardero, P. (2010); Monreal Guerrero, I. M. y Sobrino López, D. (2014) y Martínez Zapara, I. A. (2015).

¹⁴ Tinari, F. D y Khandke, K. (2000) ; Mateer G. D. y Rice, A. (2007) ; Lawson, R., Hall, J. y Mateer, G.D. (2008); Mateer, G. D., Hall, J., Lawson, R. y Rice, A. (2008) ; Krasnozhon, L. A. (2013) y Van Horn, R. y Van Horn, M. (2013).

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=dOnERTFo-Sk>. Existen más videos como este dentro de la interesante iniciativa Econstories que busca conectar la cultura pop –música, cine, etc.– con la economía: <http://econstories.tv/>

¹⁶ Se trata de una sección dentro del programa La Brújula de Onda Cero: <http://www.ondacero.es/programas/la-brujula/audios-podcast/la-brujula-de-la-economia/canciones-economicas/>

¹⁷ Extraído de <http://www.goddylan.com/Apuntes.htm>. Aunque está recogido en múltiples sitios, no he sido capaz de encontrar la cita original ni la fuente primigenia.

¹⁸ <http://www.esquire.es/actualizacion/120/20-mejores-frases-de-salvador-dali>

que en ocasiones sea difícil desentrañar el contenido de una letra, que nos perdamos en determinadas metáforas e incluso que llegemos a hacer una lectura más compleja de la que el autor tenía originalmente en su cabeza no tienen por qué ser una limitación. Como historiadores trabajamos con el mensaje explícito de nuestras fuentes pero también con el implícito, dialogamos con el contexto, recuperamos los silencios, etc.

Sirve todo lo anterior para verificar que las experiencias que se expondrán a continuación no son por tanto un desvarío ni una excentricidad. Existe una base sobre la que seguir construyendo, sin entrar ni siquiera a valorar las justificaciones que, a nivel teórico, podríamos tomar prestadas de los investigadores sociales de la Escuela de Frankfurt. Así, Theodor W. Adorno reflexionaba, por ejemplo, sobre la importancia de conectar la música con la sociedad en la que nace y encuentra acomodo.¹⁹ Unos planteamientos que se ligan a los de aquellos sociólogos que han reflexionado sobre el papel de la música como un ítem de innegable interés en la creación de identidades culturales y, a la par, como reflejo de ese mismo magma cultural.²⁰ Si el historiador está permanentemente buscando formas de conectar con el pasado para comprender mejor no solo los hechos sino también las mentalidades que definieron esos eventos, interrogar a las canciones parece una senda que merece la pena ser explorada. Algo más complejo es, acaso, tratar de transferir este entramado teórico a nuestros alumnos pero no lo parece tanto encontrar en él una aplicación práctica con finalidades didácticas.

2. Una buena melodía puede surgir de la improvisación

Reincidiendo en la egohistoria que abría el anterior apartado, a comienzos del curso 2013-14 me encontraba en la tesitura de tener que enfrentarme a la novedosa situación de impartir una asignatura sobre historia y cultura de los países anglosajones a un grupo de alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia.²¹ Se trataba de un reto pues aunque la materia no me era ajena al estar la asignatura centrada en la edad contemporánea, el enfoque tenía que ser necesariamente diferente al de otro tipo de titulaciones.

El primer reto era hacerles comprender las características inherentes al nacimiento del mundo contemporáneo y los cambios asociados al desarrollo de la revolución industrial. Ante una audiencia que, al menos parcialmente, identificaba la disciplina como una asignatura de relleno que les alejaba de su verdadero objetivo, encontrar medios para motivarles era una obligación. De ahí

¹⁹ Adorno, T. W. (2011).

²⁰ Hormigos Ruiz, J. (2010)

²¹ Entre las competencias específicas que tenían que desarrollar los estudiantes de esta asignatura se encontraba precisamente la expresada como "Adquisición de la capacidad para formular razonamientos críticos a través de la argumentación y el diálogo". Véase guía de la asignatura "historia y cultura contemporánea de los países de lengua b (inglés)" del curso 2013/2014 accesible en <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RaQKUKJa7iljKIr0jWkaLUh4TuzpzOlwOLRUgDBgy9lStFpAwDm>

que decidiera improvisar y recurrir por primera vez a introducir una canción en mis clases. Nada mejor que ilustrar el final del Antiguo Régimen con una pieza musical que por aquel entonces aún estaba de moda: “Viva la Vida” del grupo británico Coldplay.²² La recreación de los pensamientos que se arremolinaban en la cabeza de Luis XVI camino del cadalso sirvió para abrir un interesante debate en el aula y para hacerles entender que los estudios sobre el Mundo Antiguo que había cursado su vocalista, Chris Martin, en el University College de Londres habían hecho posible esta composición pues solo alguien con formación en Humanidades hubiera tenido esta ocurrencia.

A partir de ese momento los estudiantes me fueron reclamando otras canciones que sirvieran para ilustrar el resto del temario, en un recorrido por donde desfilaron, entre otros, The Kinks o Country Joe and the Fish, pasando por The Zombies.²³ Himnos antibélicos, canciones que servían para reflejar los cambios sociales y las modas, etc. Sin embargo no fui todavía en ese punto capaz de vincular estos recursos a la historia económica, más allá de comentarles que el grupo de rock progresivo Jethro Tull toma su nombre de un importante agrónomo británico.

La buena acogida de esta primera experiencia me llevó a que, ese mismo curso, pero con alumnos del grado de Filosofía, avanzara un paso más. La asignatura era Historia del Mundo Contemporáneo y, por su enfoque generalista, tenía varios contenidos vinculados a la historia económica. En este caso la motivación de los estudiantes no era mi mayor preocupación sino sobre todo lograr centrar los debates en un grupo que solía participar de forma activa pero que no siempre respaldaba sus intervenciones con argumentos fundamentados. En suma, favorecer la adquisición de la competencia explicitada del siguiente modo en la guía docente: “Adquirir y mostrar capacidad de análisis, comprensión, síntesis y relación de los contenidos de la materia, solvencia en la integración del discurso histórico y bibliografía con corrección escrita, rigor y ética”.²⁴

Para alcanzar estos fines diseñé una práctica en la que otorgaba libertad al alumnado para escoger cualquier pieza musical siempre que fuera capaz de, mediante un entregable escrito, justificar por qué la elegía y cómo se relacionaba con la materia de la asignatura. En aras de procurar que la actividad potenciara la creatividad del alumnado no les obligué a seguir ninguna clase de

²² Coldplay: “Viva la Vida”, *Viva la Vida or Death and All His Friends*, 2008.

²³ The Kinks: “Victoria”, *Arthur (Or the Decline and Fall of the British Empire)*, 1969; Country Joe and the Fish: “The Fish Cheer”, *I-Feel-Like-I'm-Fixin'-to-Die Rag*, 1967 y The Zombies: “Butcher's Tale (Western Front 1914)”, *Odessey and Oracle*, 1968.

²⁴ Igualmente era una práctica orientada a cumplir los propósitos delimitados en otras dos competencias específicas, a saber: “entender, analizar y utilizar adecuadamente la terminología histórica e historiográfica, hacer un uso metodológico adecuado y riguroso de las distintas fuentes en historia contemporánea y comprender su relevancia para la reflexión filosófica” y “mostrar interés por los problemas sociales, examinándolos con capacidad analítica, rigor, de manera ética y siendo sensible a la diversidad de opiniones, intereses y formas de vida. En particular, conocer y ser capaz de analizar la pluralidad y heterogeneidad del desarrollo de las diversas historias nacionales, y mostrar una actitud respetuosa con las historias de los pueblos y las minorías”. Véase guía de la asignatura “Historia del Mundo Contemporáneo” del curso 2013/2014 accesible en <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RVtl4a2c0UuGKIJJhWAOpm1m8BGqWE5j3Es6HAznJHCLbAONku>

guion en su exposición. La única condición es que tenía que apoyar sus razonamientos recurriendo a la literatura académica al uso y que no solo debían enfocarse en el contenido explícito de la letra de la canción sino también en otras cuestiones igual de importantes como el ambiente en el que fue compuesta, si estaba asociada de alguna manera a algún hecho histórico relevante, etc. No todos los estudiantes cumplieron estas premisas pero sí que hubo ejercicios muy aprovechables.

Muchos de ellos, siguiendo la misma tónica que yo había inaugurado en la primera experiencia con las canciones, optaron por seleccionar obras que hacían referencia a algún episodio histórico concreto o que podrían encuadrarse dentro de la denominada canción protesta. Sin embargo, al calor de la constante presencia en los medios de noticias sobre la crisis que atravesaba la economía mundial, comenzaron a aparecer piezas que denunciaban esta situación. Así, por ejemplo, un alumno optó por trabajar con “el milagro español”, un tema interpretado por Tenedor y Miedo y que estaba incluido dentro de un álbum colectivo bajo la etiqueta de Fundación Robo.²⁵ Detrás de este colectivo se encuentran artistas de estilos muy variopintos que decidieron unir sus fuerzas para rebelarse contra una crisis que era descrita como una estafa. No es difícil trazar conexiones entre este tipo de producciones y fenómenos sociales como el 15M y los indignados. De hecho, la letra de la canción anteriormente referenciada es elocuente en este sentido:

“Yo que era pobre. Que nunca nadie me había hecho caso. Vivía anclado en el pasado, como un juguete roto y olvidado. Me vi de repente cotizando en todos los mercados, firmando jugosos pactos blindados. El milagro español, lo llamaron [...] Es el milagro español, no parar de crecer, eso que te hace sentirte valiente. No utilicéis la razón, es cuestión de fe. Y si he de aprobar la reforma laboral y el despido libre para tenerte, no usaré la razón, es cuestión de fe”.²⁶

Este malestar social, que iba más allá de la contracción de la economía pues se alzaba contra la injusticia social, la creciente desigualdad, la corrupción política, la cultura del pelotazo o el capitalismo de amiguetes, no puede quedar fuera del análisis de la historia económica contemporánea. Es decir, a partir tan solo de una canción es posible generar un rico debate que sirve para conectar presente y pasado así como alcanzar una visión más académica de un tema no siempre bien tratado en los medios de comunicación generalistas.

Otra cuestión repetida en varias canciones era la precariedad laboral en todas sus expresiones. Nuevamente sorprende observar hasta qué punto una canción pop aparentemente insulsa como “Marta, Sebas, Guille y los demás” de Amaral resulta aprovechable para denunciar una realidad demasiado frecuente:

“Marta me llamó a las seis hora española. Solo para hablar, solo se sentía sola porque Sebas se marchó de vuelta a Buenos Aires. El dinero se

²⁵ Tenedor y Miedo: “El milagro español”, *Fundación Robo*, 2013.

²⁶ *Ibidem*

acabó, ya no hay sitio para nadie. [...] Carlos me contó que a su hermana Isabel la echaron del trabajo sin saber por qué. No le dieron ni las gracias porque estaba sin contrato”.²⁷

Es decir, a través de su letra llegamos al empleo sumergido o a la emigración económica, fenómenos muy actuales pero que también pueden ser trabajados en clase en relación a periodos pretéritos. En la misma línea se situaban otras composiciones como “I don’t like you” que hace referencia a los sueldos bajos y la rutina o “pastillas de freno” que vuelve a incidir en la monotonía del trabajo en cadena –como si de un redivivo Charlot en Tiempos Modernos se tratara– y evidenciar las deficientes políticas de prevención de riesgos laborales:

“porque aquí pican las prensas que más de un «deo» se han llevao, qué piensas que no hacen piezas me despierta el «encargao» que hoy viene «acelerao», se ha «levantao» con el pie izquierdo porque se le ha olvidao tomarse las pastillas de freno a toda pastilla salpicadero, comienza mi pesadilla, muy pocos ceros en mi nomina ilegal yo como he «firmao» un contrato no puedo, parar, parar”.²⁸

Este tipo de relato cuasi biográfico como el de los hermanos Muñoz de Estopa, quienes rememoraban con esas palabras su paso por una filial de la Seat en Martorell, se puede enlazar con “Latinoamérica” de Calle 13, canción fue propuesta por otro alumno. Una pieza combativa muy rica para trabajar temas como el subdesarrollo:

“Soy lo que dejaron. Soy toda la sobra de lo que se robaron. Un pueblo escondido en la cima. Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima. Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo [...] Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva”.²⁹

El descarnado grito lanzado por Calle 13 nos retrotrae al discurso de los indignados que ya comentamos más arriba y que también se liga a la obra de un artista muy polémico, Pablo Hásel, y concretamente a su crítica contra los deshaucios y la sociedad de consumo.³⁰ Con unos argumentos que, en ocasiones, basculan hacia la apología de la acción directa y la violencia, son extremadamente útiles para ser debatidos en una clase con estudiantes de filosofía. Un relato anti-consumista que también aparece en el tema “No shelter” de Rage Against the Machine:

²⁷ Amaral: Marta, Sebas, Guille y los demás”, *Pájaros en la cabeza*, 2005.

²⁸ Skrewdriver: “I don’t like you”, *All Skrewed Up*, 1977 y Estopa: “pastillas de freno”, *¿La calle es tuya?*, 2004.

²⁹ Calle 13: Latinoamérica, *Entren los que quieran*, 2010.

³⁰ Pablo Hásel: “Síndrome de Estocolmo”, 2012. Esta canción, supuestamente iba a ser publicada en su álbum “Sigue desnudándose la dictadura del capital” pero parece que nunca vio la luz en su forma original si bien sigue estando accesible en su canal de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=IDVhyj8lnAc>

“Empty «ya» pockets son; they got you thinking that what «ya» need is what they «sellin». Make you think that buying is rebellion. From the theaters to malls on every shore. That thin line between entertainment and war”.³¹

Y que es una senda análoga por la que transita la letra de la canción que, para esta misma temática, seleccionó otra alumna:

“¡Izquierda! Tú no eres de izquierdas. ¡Derecha! Tampoco de derechas. ¡De centro! Tú eres de centro comercial, anormal. Me han dicho que de casa te has cambiado, ya no vives en el acosado. Te has ido a vivir al centro comercial, anormal, anormal, al centro comercial”.³²

El resultado fue cuanto menos muy prometedor y a partir de ambas experiencias procuré aprender de los errores –poco uso de fuentes secundarias para contextualizar estas canciones, ausencia de apoyos audiovisuales, etc.– para incorporar ciertas novedades que paso a desarrollar en el siguiente apartado.

3. Afinando el método

Como comentaba con anterioridad, la puesta en marcha de la iniciativa había colmado mis expectativas en lo referente a motivar al alumnado y mejorar su compromiso hacia las asignaturas. Sin embargo existía un claro margen de mejora. Lo más urgente era evitar que los estudiantes pudieran aprovechar la información disponible en internet para plagiar los contenidos de páginas especializadas en encontrar significados a las letras. Desde entonces les exijo que al final del entregable indiquen qué fuentes han utilizado para la elaboración de sus documentos, incluyendo las referencias online. Además, para completar la práctica establecí un turno de breves exposiciones donde podría comprobarse que efectivamente el alumnado era capaz de verbalizar sus reflexiones sobre las piezas seleccionadas. Al mismo tiempo, las presentaciones orales habitualmente pueden acompañarse de la proyección del videoclip de la canción. Aunque el mismo no siempre es una pieza digna de comentario, existen casos donde al valor de la letra se suma el análisis que puede hacerse de auténticas obras maestras como los cortes extraídos de la película *The Wall*.³³

Todas estas novedades fueron implementadas a partir del curso 2014-15 y se prolongaron en el 2015-16. En el primero se dio la circunstancia de que la asignatura “Historia II (Edad Contemporánea)” la impartía a alumnos del grado de musicología de la Universidad Complutense de Madrid. Por ende, no solo eran personas muy interesadas por la música sino que además pude aprender mucho de ellos al abrirme las puertas a nuevos estilos y épocas que, hasta ese momento, ni siquiera había contemplado como susceptibles de ser utilizadas

³¹ Rage Against the Machine: “No Shelter”, *Godzilla*, 1998.

³² Lendakaris muertos: “Centro comercial”, *Lendakaris muertos*, 2005.

³³ Pink Floyd: *The Wall*, 1982.

para mis clases. De este modo, una de las competencias específicas recogidas en la guía de la asignatura –“Diseñar estrategias para integrar la música en proyectos de carácter interdisciplinar”–, se convirtió en este caso en una práctica bidireccional que me sirvió para refinar aún más los rudimentos metodológicos pero también teóricos de esta clase de ejercicios.³⁴

Por primera vez algunos alumnos utilizaron composiciones musicales anteriores al siglo XX y, como decía, se abrieron a géneros menos mayoritarios entre la juventud como puede ser la ópera o la zarzuela. Desde la perspectiva de historia económica contemporánea la presentación de la canción “China”, centrada en los sucesos de la plaza de Tiananmén, resultó una perfecta ocasión para conversar sobre el modelo de crecimiento de este país y los costes sociales del mismo.³⁵ También los procesos de descolonización aparecieron en escena a partir de “Forward March”, himno independentista vinculado a Jamaica pero muy aprovechable para debatir sobre este fenómeno en general así como acerca del neocolonialismo.³⁶

El resto de piezas preferentemente se agruparon en torno a fenómenos políticos y sociales más convencionales como pueden ser la guerra civil española, la caída del muro de Berlín, etc. Simplemente querría destacar una canción que, más allá de su contenido netamente político sirvió para deliberar sobre las economías de exportación, los shocks petrolíferos de los setenta y las grandes multinacionales. Se trata de “la están cagando”, una composición que utilizaba una pieza popular venezolana para cargar contra el presidente Nicolás Maduro y el chavismo:

“Cómo es que va ser posible que hoy estemos esperando la importación de alimentos que estamos necesitando [...]“...Será que no se da cuenta que nos estamos endeudando, con esos benditos chinos, nos están «escoñetando»”.³⁷

La última experiencia hasta la fecha ha sido con alumnos de los grados de Historia e Historia del Arte en la Universidad Autónoma de Madrid quienes cursaban, respectivamente, las asignaturas de Historia del Mundo Actual e Historia y cultura moderna y contemporánea. Con ellos procuré seguir la misma dinámica si bien, con vistas a desarrollar algunas innovaciones en próximos cursos, solicité a determinados alumnos que en su entregable habían de añadir una adenda junto al apartado de fuentes y referencias. En la misma, les requería que señalaran al menos dos manuales u obras de consulta al uso donde se contextualizara el contenido de la canción con la que habían trabajado. Así, por ejemplo, un estudiante que escogió “cómo hacer crac” del artista asturiano Nacho Vegas, se vio obligado a manejar la *Historia Económica Mundial* de

³⁴ “Guía docente del Grado en Musicología. Facultad de Geografía e Historia. Universidad Complutense de Madrid. Curso 2014.15”, página 50, accesible en <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-75434/Gu%C3%ADa%20Docente%20del%20Grado%20en%20Musicolog%C3%ADa.%20Curso%202014-2015.pdf>

³⁵ Joan Baez: “China”, *Speaking of Dreams*, 1989.

³⁶ Derrick Morgan: Forward March, *Seven Letters*, 1969.

³⁷ Se trata de una canción que se hizo viral en las redes sociales por lo que no ha sido posible establecer su autoría. Accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=sWiWJHbPYK4>

Francisco Comín para encontrar en los últimos epígrafes de su noveno capítulo una introducción a la gran recesión del siglo XXI.³⁸ Aún tengo que idear el modo para evitar que exista una desconexión entre el contenido de la práctica y la contextualización ya que muchos estudiantes acabaron por realizar lo que parecían dos tareas independientes. Empero, parece una buena vía para garantizar su contacto con obras de consulta que sirvan para complementar los apuntes al uso, propios o heredados, de los que nunca quieren desprenderse.

Entre las canciones de interés para la historia económica que se expusieron en clase cabe destacar, en primer lugar, “Brother, Can You Spare a Dime?”, una pieza excelente para trabajar la gran depresión tras el crack del 29.³⁹ La reconversión industrial fue un tema abordado en clase gracias a una canción de la banda gallega Los Limones. Una ácida pieza sobre la ciudad de Ferrol que analiza la crisis demográfica y económica de esta villa portuaria estrechamente vinculada a la industria naval:

“Vivo al lado del mar, en un pueblo donde perder es lo normal, los que pudieron escapar juraron no volver jamás [...] La fábrica cerró, las máquinas pararon, se secó el sudor”.⁴⁰

También el desarrollismo encontró su espacio a partir del análisis de la “Chica Yé Yé”; música ligera que servía de banda sonora a la invasión pacífica de turistas –tomando la expresión prestada del historiador Sasha Pack– y perfecta coartada para sumergir a alumnado en los cambios socioeconómicos de la década de los sesenta en España, sin olvidar el filón que supone la canción desde una perspectiva de género.⁴¹

No obstante, fue la crisis económica de este siglo y sus consecuencias la que volvió a centrar la mayoría de las miradas. En este sentido cabe destacar la iniciativa de un alumno de mapear aquellas composiciones que, de una u otra manera, han abordado esta realidad en el ámbito español. Así, mencionó a artistas tan variopintos como Fito y Fitipaldis:

“Cuando pase ya la tempestad, habrá tiempo para hacerlo bien. Nos vendieron tanto bienestar que no hay manera de poder estar bien. Mientras todos dicen «nadie es culpable de nada», dime si sonrío con la gravedad adecuada. Tiempo de ladrones, de cerrar las persianas”.⁴²

Vetusta Morla:

“Cambieron paz por deudas, ataron nudos, cuerdas. Y la patrulla nos detuvo por mirar. [...] Fundieron plomo y cobre, pusieron sal en sobres. Alerta, hay un testigo. Nos han dejado vivos. Fue un atraco perfecto,

³⁸ Nacho Vegas: “Cómo hacer crac”, *Cómo hacer crac*, 2012 y Comín F. (2011)

³⁹ Rudy Valle and his Connecticut Yankees, “Brother can you spare a dime?”, 1931.

⁴⁰ Los Limones: Ferrol, *Música clásica*, 1992.

⁴¹ Pack, S. D. (2009)

⁴² Fito y Fitipaldis: “Nada de nada”, *Huyendo conmigo de mí*, 2014.

excepto por esto. Nos queda garganta, puño y pies. No fue un golpe maestro, dejaron un rastro. Ya pueden correr. Ya vuelve la sed”.⁴³

Pony Bravo:

“Yo soy el político neoliberal, me gusta ir a las fiestas del Banco Central. Vuela la cocaína por los despachos del capital, vótenme, porque mi rumba está buena, [...] Yo hago lobby, lobby, lobby, lo vi robar, lo vi robar, lo vi robar. [...] Sarkozy-kozy-kozy, Sarkozy-cosí-cosá”.⁴⁴

Nacho Vegas:

“¿Dónde está nuestro pan, patrón? ¿Dónde quedó todo ese dinero? Lo tiene oculto bajo el colchón, ¿o lo escondió en otro sucio agujero? Yo tengo un Tàpies, dice Juan Luis. Yo tengo un Antonio López, dice Jaume. ¿Quién de los dos sabrá decir cuántos muertos tiene a sus espaldas? Y hay fantasmas recorriendo Europa entera, van desde Berlín a Pola Lena. Se oyen ruidos de cadenas que hoy chasquean, hoy que hay luna llena”.⁴⁵

o, finalmente, Niños Mutantes:

“Caerán todos los bancos, caerán, y el dinero será un mal recuerdo. Arderán los ladrones, arderán, y sus cenizas se irán con el viento. Vosotros no sois más que reptiles, sanguijuelas, alimañas, piratas del aire, malnacidos, devolvednos la luz a los ciegos”.⁴⁶

Canciones muy diversas pero que comparten un mismo denominador común. Todas ellas fueron compuestas entre 2012 y 2014 para combatir esa sensación de hartazgo compartida por millones de españoles cansados de sufrir en sus carnes una crisis económica de la que nadie se ha querido responsabilizar. Un controvertido tema que puede perfectamente ser abordado desde un punto de vista académico como demuestran los solventes trabajos que han ido apareciendo en los últimos años.⁴⁷ Por tanto, un necesario debate que puede trasladarse a las aulas utilizando este tipo de composiciones musicales como perfecto reclamo para garantizar una mayor implicación por parte del alumnado.

Conclusiones

Con esta comunicación se pretendía un objetivo tan simple como ambicioso. Encontrar un método que sirviera para mejorar la motivación de los estudiantes a la par que lograr que éstos desarrollen de forma adecuada una serie de

⁴³ Vetusta Morla: “Golpe maestro”, *La deriva*, 2014.

⁴⁴ Pony Bravo: “el político neoliberal”, *De palmas y cacería*, 2013.

⁴⁵ Nacho Vegas: “Polvorado”, *Resituación*, 2014.

⁴⁶ Niños Mutantes: “Caerán los bancos”, *Náufragos*, 2012.

⁴⁷ A modo de ejemplo, Comín F. y Hernández M.; Llopis, E. y Maluquer de Motes, J. (eds.) (2013) y Manera, C. (2013).

competencias tan necesarias como aprender a pensar críticamente, a utilizar argumentos respaldados historiográficamente, etc. Para ello no existen fórmulas mágicas pero una opción perfectamente viable es el uso de canciones como elemento que allane la distancia que suele separar a docente y discente. El lenguaje de la música es universal y, sobre todo, estamos hablando de composiciones y artistas que ellos siguen o escuchan en su vida fuera de las aulas. Estamos, por tanto, en un punto de encuentro común que tiende puentes hacia las dos orillas del aprendizaje.

El diseño de las prácticas para trabajar con canciones no es excesivamente sofisticado, consciente que no hace falta estar cada curso descubriendo el Mediterráneo. Se trata de ofrecer espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar su creatividad. Procurar que el profesor asuma ese necesario papel como facilitador de conocimientos, pero no centro único del proceso educativo. No es algo que deba ser complejo asumir. Así, al igual que el burgués gentilhomme ideado por Molière, yo también fui de pronto consciente de que hacía años que hablaba en prosa con mis estudiantes. Simplemente hacía falta dar el salto y atreverme a poner en marcha una iniciativa que hasta el momento está arrojando un saldo muy satisfactorio. Es cierto que no todos los estudiantes tienen un mismo aprovechamiento. En esta comunicación me he centrado en las piezas musicales susceptibles de tener un valor para la historia económica. De ahí que el resultado pueda quedar un poco difuminado pues, por poner tan solo un ejemplo, me he encontrado con varios alumnos que se han empeñado en trabajar con una canción del musical de los Miserables con escaso éxito. Bien porque no lo contextualizaron correctamente o bien por quedarse muy en la superficie en su análisis. Es decir, no es suficiente con hablar su idioma, hace falta que el alumno juegue su parte como pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje.

En todo caso a partir de las experiencias aquí esbozadas queda claro que existe un claro potencial. Faltaría una mayor conexión entre teoría y práctica. Además sigue siendo difícil para determinados estudiantes comprender que lo importante de estas canciones puede ser no solo su contenido sino el valor que adquieren como documentos de una realidad determinada o de un momento histórico concreto. Por último, íntimamente ligado a los presupuestos del aprendizaje por descubrimiento, será necesario idear alguna clase de método que impida que determinados alumnos se vean incapaces de encontrar un sentido a estas prácticas más allá de su necesidad de ser evaluados. En otras palabras, que encuentren utilidad a los conocimientos que manejamos a lo largo del curso. Ese objetivo junto al de lograr que lean más se repite como un mantra en cada encuentro de didáctica que hemos venido celebrando. Habrá que seguir afinando los instrumentos y subir el volumen de nuestras innovaciones.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (2011) "Sobre la situación social de la música", en Adorno, T. W., *Escritos Musicales V. Obra Completa*, 18, pp. 762-809. Madrid

- Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (eds.) (2015) *Historia y cine: la construcción del pasado a través de la ficción*. Zaragoza.
- Browna, R. y Browna, N. (1997) "Use songs to teach", *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13 (4), pp. 349-354.
- Castells, M. (2005) *La era de la información (vol.1): economía, sociedad y cultura*. La sociedad red. Madrid.
- Claerr, T. A. y Gargan, R. (1984) "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", *OMLTA Journal*, pp. 28-32.
- Comín, F. (2011) *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Madrid.
- Comín F. y Hernández M. (2013) *Crisis económicas en España. 1300-2012. Lecciones de la historia*. Madrid.
- Coromina, I. S. (1993) "An original approach to the teaching of songs in the classroom", *English Teaching Forum*, 31 (3), pp. 27-28.
- Díaz Bravo, R. (2015) "Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24, pp. 203-214.
- Downes, S. (2012) *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. [Consulta 10 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Duffy T, M. y Jonassen, D. H. (ed.) (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. London.
- Escobar, E., Gómez, M. y Arboleda, A. (2011) "La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés", *Revista Lenguaje*, 33 [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/486/499>
- Folgueira Lombardero, P. (2010) "La idea de historia en el Heavy Metal español", *Tiempo y sociedad*, 3, pp. 5-41.
- Fosnot, C.T. (ed.) (1996) *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. New York.
- García Conesa, M. I. y Juan Rubio, A. D. (2015) "El uso de rimas y canciones en la enseñanza de inglés en Educación Primaria", *Docencia e Investigación*, 25 (2), 83-101.

- Gardner H. (2011) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao.
- Hormigos Ruiz, J. (2010) “Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido”, *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, pp. 91-98.
- Hueso Montón A. L. y Camarero Gómez, G. (Coords.) (2014) *Hacer historia con imágenes*. Madrid.
- Jackson, J. H. y Pelkey, S. C. (eds.) (2005) *Music and History: Bridging the Disciplines*. Jackson
- Kop, R. y Hill A. (2008) “Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 9 (3). [Consulta 10 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/523>
- Krasnozhon, L. A. (2013) “Using Popular Music to Teach Principles of Economics: Beyoncé’s Take on Demand and Quantity Demanded”, *Journal of Private Enterprise*, 28, pp. 139-149.
- Lawson, R., Hall, J. y Mateer, G.D. (2008) “From Abba to Zeppelin, Led: Using Music to Teach Economics”, *The Journal of Economic Education*, 39 (1), p. 107
- Llopis, E. y Maluquer de Motes, J. (eds.) (2013) *España en crisis. Las grandes crisis económicas, 1348-2012*. Barcelona.
- Lopera, S. (2003) “Useful Ideas when Taking Songs to a Class”, *Íkala*, 8(1), pp. 135-149.
- López Zapico, M. A. (2001) “Canciones de las sufragistas norteamericanas”, en VV.AA. *I Jornadas de Historia Contemporánea*, pp. 19-31. Oviedo.
- Manera, C. (2013) *The Great Recession (A Subversive View)*. Brighton.
- Marcus, A. S. (ed.) (2007) *Celluloid Blackboard. Teaching History with Film*. Charlotte.
- Marcus, A. S, Metzger, S. A., Paxton, R. J. y Stoddard, J. D. (2010) *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*. New York.
- Martínez Lagares, M. D. (2015) “Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27, [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores.pdf?documentId=0901e72b81ef53fc>

- Martínez Zapara, I. A. (2015) “La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las canciones. Visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria”, en Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 251-257. Cáceres.
- Mateer G. D. y Rice, A. (2007) “Using Flash to Create Synchronized Lyrics and Music to Teach Economics”, *Perspectives on Economic Education Research*, 3 (1), pp. 53-64.
- Mateer, G. D., Hall, J., Lawson, R. y Rice, A. (2008) "Teaching Private Enterprise Through Tunes: An Abecedarium of Music for Economists", *Journal of Private Enterprise*, 23(2), pp. 157-166.
- Monreal Azcárate, M. (2011) “Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE”, en De Santiago Guervós, J. (ed. lit.) et al. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 2, pp. 1167-1178.
- Monreal Guerrero, I. M. y Sobrino López, D. (2014) “La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria”, *Eufonía: Didáctica de la música*, 62, pp. 63-71.
- Montemayor Ruiz, S. (Coord.) y Bertrand Baschwitz, C. (dir. ed.) (2008) *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. Madrid.
- Pack, S. D. (2009) *La invasión pacífica. Los turistas y la España de Franco*. Madrid.
- Salvador, A. (1997) *Cine, literatura, historia: novela y cine. Recursos para la aproximación a la historia contemporánea*. Madrid.
- Shen, C. (2009) “Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT”, *English Language Teaching*, 2 (1) [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082242.pdf>
- Siemens, G. (2005) “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), pp. 3-10.

- Tinari, F. D y Khandke, K. (2000) "From Rhythm and Blues to Broadway: Using Music to Teach Economics", *The Journal of Economic Education*, 31 (3), pp. 253-270.
- Van Horn, R. y Van Horn, M. (2013) "What Would Adam Smith Have on His iPod? Uses of Music in Teaching the History of Economic Thought", *The Journal of Economic Education*, 44 (1), pp. 64-73.
- Whitmer, M. (2005) "Using Music to Teach American History", *Organization of American Historians Magazine of History*, 19 (4), pp. 4-5.
- Zukas, A. (1996) "Different Drummers: Using Music to Teach History", *Perspectives: Newsletter of the American Historical Association*, 34 (6), pp. 27-33.