



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
(TFM Modalidad A: Línea 2)

El uso de la música en la Didáctica de la Historia en
Educación Secundaria: Un estado de la cuestión

The use of music in the Teaching of History in
Secondary Education: A state of the art

Autora

Dina Al maydki El ouassidi

Director

Julián Pelegrín Campo

Convocatoria: Septiembre de 2019

Facultad de Educación

2018-2019

Resumen

La música es una parte esencial y sempiterna de la cultura humana, cuyo potencial como recurso didáctico en las aulas ha sido estudiado por numerosos docentes e investigadores. Con el propósito de hacer frente a la tradicional enseñanza expositiva y memorística en el ámbito de las Ciencias Sociales, diversos investigadores e investigadoras han explorado las múltiples ventajas y limitaciones del uso de las piezas musicales como fuente, en este caso, histórica. Por consiguiente, el presente trabajo tratará de conformar un estado de la cuestión sobre el uso de la música en la didáctica de la historia, identificando las distintas líneas de investigación y sus principales autores, así como las cuestiones predominantes en sus trabajos, sus aspiraciones y los vacíos existentes en torno a ellas.

Palabras clave: Música, fuente histórica, investigaciones, didáctica, historia.

Abstract

Music is an essential and everlasting part of human culture, whose potential as a teaching resource in the classroom has been studied by numerous teachers and researchers. In order to face traditional teaching and learning by rote methods in Social Sciences, several researchers have investigated the multiple advantages and limitations of the use of musical pieces as a source for History classes. Therefore, this paper will try to shape a state of the art about the use of music in history classes, attempting to identify different lines of research and their main authors, as well as their predominant issues, their hopes and all the gaps around them.

Key words: Music, history source, researches, teaching, history.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1 Las primeras investigaciones: ¿sirve la música para enseñar historia?	3
2.2 La investigación en el ámbito internacional	6
2.3 La investigación en el ámbito nacional.....	12
3. La realidad en las aulas: aplicación práctica	15
4. Conclusiones	19
5. Referencias bibliográficas	21
Anexos.....	25

1. Introducción

La disciplina de historia en los centros de secundaria se encuentra estrechamente vinculada a la concepción tradicional que se mantiene de la misma. De hecho, si acudimos al Diccionario de la Real Academia Española para conocer la percepción de esta materia en la sociedad presente, observamos que se contemplan dos acepciones principales para el término *historia*, a saber, “narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados”; y “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados”.

Nos encontramos, por tanto, ante dos acepciones que representan un claro reflejo del tan cuestionado currículo tradicional de la historia: la materia se perfila como tediosa y carente de utilidad, pues se limita a narrar una serie de acontecimientos *muertos* que son recibidos de forma pasiva por el alumno, quien se circunscribe a la mera memorización de datos políticos envueltos en un halo moralizante.

Dada esta situación, no han sido pocos los autores que han tratado de superar la disciplina convencional, intentando fomentar una apertura en la didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular. De este modo, nociones como el *pensamiento crítico*, la *empatía histórica* o la *multiperspectiva* comenzaron a ganar terreno en el campo de la enseñanza de historia, con el fin último de garantizar un desarrollo holístico del *pensamiento histórico*.

Es en este punto en el que destaca la insistencia en la participación activa del alumnado, a través de la inclusión de una multiplicidad de fuentes que pasasen a ser diseccionadas por los y las estudiantes. No obstante, si bien esto ha representado un gran avance con respecto a la tradicional exposición unilateral de los hechos históricos, ha quedado limitado, encasillándonos a docentes y a estudiantes en los archiconocidos comentarios de texto –comúnmente de documentos oficiales coetáneos a la época narrada–; análisis de obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas; y estudios de mapas y gráficas.

Sin embargo, este trabajo tiene como propósito principal reivindicar una estrategia, a veces olvidada, para fomentar en interés en el alumnado y facilitar la adquisición de ese pensamiento histórico: el uso de la cultura popular en la enseñanza de la Historia. Dado que la mayoría de trabajos que han estudiado este tema quedan generalmente circunscritos al ámbito de la Historia Contemporánea, –y más aún de la Historia reciente o *del mundo actual* (García de Cortázar, 1996)– este Trabajo de Fin de Máster pondrá énfasis, del mismo modo, en la cultura popular contemporánea, ahondando todavía más en la relevancia de la música para la docencia de Historia contemporánea.

En esta ambiciosa empresa, promovida por docentes e investigadores de las Ciencias Sociales desde la década de 1960 (Pellegrino, 2010), el objetivo último radica en convertir lo cotidiano en una puerta hacia la cultura más académica y disciplinar. El estudio de la música –en tanto que narrativa– conlleva poner en valor lo mundano y lo cotidiano (mucho más familiar para los y las estudiantes), democratizando, a su vez, las fuentes en la didáctica de la Historia.

Es una responsabilidad del profesorado adaptarse a la nueva Sociedad de la Información en la que vivimos, caracterizada por el denominado *hiperestímulo visual contemporáneo*, en el que la abrumadora cantidad de imágenes y fuentes a la que nos vemos sometidos cambia nuestra forma de procesar la información y el conocimiento.

Por ello, el docente debe aprender a utilizar el contenido empírico y creativo detrás de la música, dada su relevancia para los y las adolescentes (Soper, 2010). A modo de ejemplo de este fenómeno, mencionaré una encuesta realizada en 2007 a adolescentes y jóvenes de entre 16 y 22 años en California. En ella, cuando se les preguntó acerca del rasgo más definitorio de su identidad, el 27% de los adolescentes afirmó que lo eran la música y la moda, mientras que un 16% aludió a la religión, un 15% a la etnia y un 14% a la raza (New American Media, 2007).

Sabemos pues que el uso de la música es beneficioso para el alumnado, pero ¿es esta ventaja tomada en cuenta en la realidad de las aulas? Tal y como evidencian los últimos estudios (Mangram y Weber, 2012), algunos profesores utilizan la música en sus diferentes variables; sin embargo, raramente se incluye como una fuente primaria en las clases (Russell, 2010), y, además, se usa menos en los niveles de educación secundaria (White y McComack, 2006), cuando su inclusión deviene quizás más apropiada.

Así pues, a fin de conocer la situación actual de las investigaciones acerca del potencial uso de música en la didáctica de la historia, este trabajo tratará de conformar un estado de la cuestión de las distintas líneas de investigación abiertas en torno a esta temática. De este modo, a través de un recorrido empírico de las diversas propuestas desarrolladas en el panorama internacional, fundamentalmente en Estados Unidos y en América Latina, así como en el ámbito nacional, se analizarán la naturaleza de los trabajos realizados hasta el momento, las cuestiones planteada en ellas, las aspiraciones de sus autores y sus limitaciones.

2. Marco teórico

2.1 Las primeras investigaciones: ¿sirve la música para enseñar historia?

La utilización de la música, en tanto que texto con función pedagógica, se remonta a la década de 1960 (Pellegrino, 2010). No obstante, estos estudios solo pueden ser considerados si nos basamos en la noción de “ciudadanía cultural” desarrollada por Dolby (2003), por la cual los docentes se benefician de "cómo los jóvenes dan sentido, negocian, resisten y rehacen la cultura popular ... [que] es una fuerza pedagógica más significativa y penetrante en la vida de los jóvenes que la escuela" (Dolby, 2003).

No fue hasta inicios de la década de 1970 cuando la Historia cultural comenzó a dar sus primeros pasos como corriente historiográfica definida, y, con este “giro cultural”, empezó a potenciarse la utilidad de la música como parte de la narrativa histórica (Pellegrino, 2012). De ahí que empezaran a incluirse en los libros de texto referencias a géneros musicales vinculados a una etapa o a un acontecimiento histórico concreto, tal y como vemos en el jazz, relacionado con los *Felices años veinte*; o en la música “hippie” cuando se trata el Movimientos por los Derechos Civiles.

De este modo, la música fue paulatinamente entendiéndose como una expresión más del contexto en el que se desarrolla, equiparándose así a la experiencia, al recorrido vital del artista y a la coyuntura que lo circunscribe. Por ello, el o la artista, como parte de la cultura popular, expresa en sus letras sus aspiraciones y su *modus vivendi*, que no dejan de ser un reflejo de la idiosincrasia de la sociedad más cercana al músico.

El uso de la música, entendida como un *artefacto construido inconscientemente* (Pellegrino, 2012) es, pues, un fenómeno de novedosa incorporación tanto en el ámbito de la investigación, como en las propias aulas. No obstante, ha sido crucial para el enriquecimiento del análisis del pasado, pues conlleva el descubrimiento y consiguiente uso de fuentes históricas hasta entonces inauditas.

Prácticamente desde sus inicios, el lugar de máxima profusión de estudios ha sido, sin ninguna duda, Estados Unidos, abarcando investigaciones que interrelacionan la música con la didáctica de la política, de la historia y de la ética y la ciudadanía. Del mismo modo, la mayoría de las experiencias han tenido como protagonista la Historia reciente, buscando reconectar a los estudiantes con la educación cívica. Esto conllevó necesariamente una revalorización de la cultura popular entendida como esfera cívica, siendo indispensable incorporar *memes* (Dawkins, 2000) y *artefactos* (Pellegrino, 2010) culturales a los métodos pedagógicos formales.

Paulatinamente, estos investigadores entendieron que el uso del libro de texto como única herramienta didáctica era insuficiente y comenzaron a distanciarse de aquella

metodología de enseñanza-aprendizaje denominada por David Sylvester (1994) como “la Gran Tradición”. Y así, partiendo de la base de que todo tipo de referencias culturales son una herramienta válida para fomentar la capacidad de realizar conexiones en el alumnado, la música –y, en términos más generales, la cultura popular– fue empleándose con mayor frecuencia en la didáctica de Ciencias Sociales (Pellegrino, 2012).

Así pues, si bien encontramos trabajos previos que coquetean con esta idea o que realizan ciertos apuntes al respecto, no es hasta los años noventa del siglo pasado cuando empezamos a encontrar estudios sobre la música en la enseñanza de Ciencias Sociales. La cultura popular transmite continuamente mensajes a la juventud, y estos mensajes tienden a ser de carácter cívico. De ahí que fuese en el campo de la Sociología en el que comenzasen a producirse trabajos sobre estas cuestiones de forma más temprana.

Es en este punto en el que cobra especial relevancia el trabajo de Anderson, quien ya en 1993 publicó un artículo en el que estudiaba las ventajas de utilizar rap en las aulas. En su trabajo, trata el hip-hop como una expresión generacional más, en este caso estrechamente vinculada a la comunidad afroamericana. El rap, como género musical, se distingue por constituir un estilo lingüístico negro único, así como un estilo musical propio de dicha comunidad. Por ello, explora la diversidad temática del rap, así como sus convergencias, que acaban radicando siempre en el reflejo de la sociedad y las reivindicaciones concretas de los guetos intraurbanos en los que han crecido los artistas. Es por su condición de comunicador del imaginario de la cultura de masas, es decir, del mundo *mainstream*, por lo que Anderson enfatiza su valor en las aulas.

Las aportaciones de Anderson son cruciales, pues sientan un precedente de gran relevancia para trabajos posteriores, siendo el primero en recoger investigaciones como la de Shusterman (1991) –quien defiende las analogías patentes entre las letras del Hip-Hop y la poesía *académica*–, y aplicarlas al ámbito docente. No obstante, aunque se sitúa como claro defensor de los múltiples niveles de lectura y de complejidad del Rap, su trabajo presenta ciertas limitaciones que serán superadas más adelante, a saber, la recomendación de un uso exclusivamente ocasional de la música, y no como una herramienta habitual, al considerar su potencial utilización solo como un impulso para la motivación del alumnado.

También de manos de sociólogos encontramos menciones a la necesidad de utilizar música para facilitar al alumnado la aprehensión de conceptos sociológicos vinculados con la discriminación y el prejuicio (Martínez, 1994) o para conceptos complejos como *alienación*, *funcionalismo* y *lucha de clases*, ya enfocado para estudiantes universitarios a través del rock progresivo o el heavy metal (Ahlkvist, 1999).

Este último estudio de Ahlkvist constituye una aportación muy representativa para el campo que nos concierne, pero funda sus raíces en dos autores esenciales, algo

anteriores, cuyos estudios enfocados al aprendizaje de lenguas extranjeras fueron precursores del trabajo de Ahlqvist. Abrate (1983), basándose en investigaciones de finales de la década de 1960 y de los 1970, trató de demostrar los beneficios pedagógicos de la música en el aprendizaje de lengua francesa. Así, documentó las que consideraba las mejores prácticas para implementar música popular en la didáctica de lenguas extranjeras. De este modo, llegó a la conclusión de que utilizar la música como un medio *per se* era una metodología muy interesante para motivar al alumnado y ganarse su atención, destacando el análisis de las letras como la práctica más recomendable.

Algo más adelante, Conrad (1991) siguió los pasos de Abrate en sus investigaciones sobre didáctica de la lengua alemana, pero lo hizo con un mayor nivel de sofisticación y con una mayor tendencia a problematizar el uso de la música popular como pedagogía (Pellegrino, 2010). No obstante, estos dos últimos autores tienen un rasgo eminente en común: Abrate y Conrad destacan por un tratamiento de la música como un simple texto, cuyo trabajo se limita a observarla y a identificar su trayectoria, pero sin profundizar demasiado en su carácter o en su contexto.

Sin embargo, Ahlqvist (1999) en sus investigaciones implementa todas las técnicas utilizadas por estos dos autores, pero, además, añade una novedad indispensable para trabajos posteriores: usa la música como un lugar de diálogo crítico y de formación de la identidad cultural y personal. Así pues, el heavy metal es utilizado desde una perspectiva holística, tratando de abrazar distintas temáticas como la clase, el género y la raza. Por consiguiente, el heavy metal es usado como texto, pero por primera vez se le suma una concepción del mismo asociada a la experiencia completa vivida por los estudiantes.

Sin embargo, en el terreno de la didáctica de la historia, fue Alex Zukas quien escribió un primer artículo en 1996 enfocado en este tema. Este autor fue pionero en reivindicar el potencial de la música como herramienta en la didáctica de la historia. Parte de la premisa de la familiaridad de los adolescentes para con la música, mucho más cercana a ellos que los libros. Por consiguiente, coincide con los sociólogos mencionados anteriormente en enfatizar la accesibilidad de la misma como ventaja esencial, a lo cual suma todo el componente emocional que conlleva, el cual despierta *estados emocionales de la conciencia* (Zukas, 1996). A esto, añade además una defensa de su papel como recurso mnemotécnico debido precisamente a dicha carga emocional.

No obstante, Zukas no se limita a argumentar únicamente las ventajas de la música en las aulas, pues también demuestra las limitaciones del uso de la misma en la didáctica específica de historia: su utilización para la enseñanza de Historia antigua, dada su escasa preservación (por su transmisión eminentemente oral) y nuestra incapacidad de utilizar códigos de lectura que nos aproximen a un entendimiento de la misma. Por ello, anticipa una tendencia que se mantiene en los siguientes estudios hasta hoy en día, a saber, el uso de la música para la enseñanza de una historia eminentemente contemporánea.

2.2 La investigación en el ámbito internacional

Desde la publicación de estas primeras obras acerca de la implementación de la música en las aulas tuvo que pasar una década para que volviese a ser retomado el tema de un modo más profundo. Así, es a partir del 2010 cuando empezamos a ver una profusión de material sobre todo en el ámbito estadounidense.

Precisamente, el hecho de retomar la temática coincide con el establecimiento a todos los niveles de un nuevo modelo de sociedad, a saber, la Sociedad de la Información. Hoy en día, las canciones son muchísimo más accesibles para los adolescentes. Mientras que hace apenas un par de décadas teníamos que esperar a que una canción sonara en la radio para poder disfrutarla, o visitar una tienda para poder adquirir el álbum en estado físico; los estudiantes ahora pueden acceder prácticamente a cualquier canción en cuestión de segundos.

Los músicos del momento estrenan sus sencillos a través de aplicaciones multimedia conocidas y accesibles para todos, mientras que cantautores amateurs comparten sus obras en alta calidad a través de las redes sociales, a fin de darse a conocer. La música digital está disponible al instante para su descarga a gracias a diversas plataformas, las cuales están separadas por un *clic* del alumnado (Howell & Callahan, 2016).

Este cambio en la disponibilidad de la música podría explicar el aumento paulatino en el tiempo que los adolescentes invierten al día escuchándola, según los estudios de Rideout, Foehr y Roberts (2010): 2 horas y media en 2009, prácticamente una hora más que en 2004 (1:44 horas) y que en 1999 (1:48 horas).

De este modo, no es hasta prácticamente una década después del trabajo de Zukas, cuando comienzan a proliferar trabajos que aprovechan la disponibilidad actualizada de la cultura popular para innovar en la metodología de la enseñanza-aprendizaje. En este estado de cosas, Jeffrey H. Jackson y Stanley C. Pelkey editaban una obra colectiva en 2006 que, siguiendo la línea de los estudios de finales del siglo XX, trata de mostrar los beneficios didácticos que reporta la convergencia de la música y la historia, en pos de una futura interdisciplinariedad continuada entre ambas disciplinas (López Zapico, 2016). Así pues, por primera vez, parten de una premisa invertida en torno a la cultura y la música haciéndose la siguiente pregunta: ¿cómo puede una cultura iluminar una obra musical? Y no tanto ¿cómo puede una obra musical iluminar la cultura? Por consiguiente, se fundamentan en el contexto como artífice moldeador de todas las producciones artísticas, al considerar la cultura como un resultado más de la coyuntura en la que se encuentra.

No obstante, si bien la premisa de Jackson y Pelkey guiará desde su publicación a las investigaciones venideras, la mayoría de trabajos se centran en cuestiones vinculadas

a temas controversiales o a la dimensión más cívica y social de la historia, con un cierto protagonismo del estudio de las clases sociales y el proletariado (Singer, 1997). Así pues, una tendencia generalizada que encontramos en las publicaciones del panorama actual se centra en el estudio de la crítica social en la música, cambiante dependiendo del contexto y el momento en el que se desarrolla.

De este modo, paralelamente a la publicación de Jackson y Pelkey, Stovall (2006) exploró las posibilidades de utilización del hip-hop para aportar un contexto histórico y social en la unidad temática sobre sociedad y desigualdades sociales. La música, tal y como argumenta el propio Stovall, es un recurso de gran interés para aprovechar la empatía que puede generar en el alumnado, proveyendo ejemplos relevantes para “Los estudiantes afroamericanos y latinos [que] a menudo son etiquetados negativamente al comienzo de su periodo escolar y [que] no pueden evadir estas nociones preconcebidas en su desarrollo educativo” (p. 589).

Un ejemplo más reciente del uso de la música para tratar temas controvertidos lo encontramos en el trabajo de Howell y Callahan (2016). Estos autores desarrollan su investigación a partir de una pregunta: ¿tenían los Estados Unidos legitimidad para utilizar armas nucleares tras la Segunda Guerra Mundial? Se trata de un trabajo muy actual, que deja patente la tendencia del panorama teórico de los últimos años: un protagonismo eminente del Estados Unidos del último siglo en la mayoría de investigaciones. En este caso, además del pensamiento crítico, la obra tiene como objetivo fomentar la multiperspectiva en el alumnado, a través del análisis de canciones que defienden posturas frontalmente opuestas sobre el mismo acontecimiento, a saber, la carrera de armamento entre EE.UU. y la URSS durante la Guerra Fría.

Siguiendo en esta línea encontramos varios trabajos del que podríamos denominar el autor de referencia del momento: Anthony M. Pellegrino. Sus investigaciones se encuentran centradas principalmente en el uso de la música en las clases de historia estadounidense y universal contemporánea. No obstante, al igual que el resto de investigadores, tiende a mantenerse cercano a esa esfera de la educación cívica y en valores democráticos. Son muchas las obras publicadas por este autor, pero precisamente sobre este ámbito concreto destaca su artículo *Music for Civic Education* (2010), en el que trata de demostrar cómo el profesorado puede utilizar la música para animar a los y las estudiantes a ser activos y activas en la esfera pública. Así, la investigación desarrollada en más de doscientos centros de secundaria estadounidenses evidencia la estrecha relación entre la música con una orientación cívica y el comportamiento y conocimientos sobre civismo y ética democrática en el alumnado.

Los resultados a los que llega Pellegrino son tremendamente interesantes, pues sugieren que la *música cívicamente alentadora* podría inspirar a los y las oyentes para aprender más acerca de su sistema de gobierno y de su sociedad. Un veintiséis por ciento del alumnado declaró estar de acuerdo con que la música que escuchan les anima a estar

más comprometidos cívicamente, siendo una de las fuentes de conocimiento principales para los y las estudiantes. De este modo, los datos parecen demostrar que la música con mensajes cívicos podría aumentar en el alumnado un conocimiento necesario para promover discusiones y diálogos más ricos y fundamentados. Dicho de otro modo, la música que informa sobre el estado de la sociedad en la que el alumnado vive y le ayuda a formar opiniones sobre temas cívicos y sociales.

En este punto, cabría realizar un inciso, pues es necesario dejar patente que la historia, como parte del *conglomerado* de las Ciencias Sociales impartidas en el nivel educativo de secundaria, no tiene como objetivo crear *opiniones* en el estudiante. Ahora bien, a pesar de que formar juicios en los estudiantes no sea la finalidad principal de las Ciencias Sociales, fomentar el pensamiento crítico en el alumnado sí que deviene esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Temas como el racismo, el clasismo, el colonialismo y la justicia social son tópicos predominantes en la música a nivel mundial, y, por supuesto, cruciales para la historia universal y sus currículums como disciplina didáctica (Sánchez, 2007).

Por ello, la potencial utilidad de la música como un medio para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico es de gran interés para el docente. Intelectualmente, el uso de la música y, por extensión, de la poesía, en tanto que textos accesibles para el alumnado, motiva a los y las estudiantes para *deconstruir* su significado e identificar así la crítica social presente en el texto. Y no solo eso, sino que además ayuda a los alumnos y las alumnas a superar prejuicios y asunciones previas, gracias a la adquisición de la multiperspectiva, intensificada por el valor emocional transmitido por la misma música (Sánchez, 2007).

De hecho, una temática muy acorde a esta cuestión se encuentra en las investigaciones de Andrew (2012), quien estudia la utilización de la cultura popular para generar una conciencia combativa contra las injusticias sociales en el alumnado. Esto explica que muchos de los trabajos publicados sobre este ámbito sean de carácter interdisciplinar, debido a su estrecha relación con la política y la sociología. De hecho, Anderson lo lleva al extremo, al partir de la premisa de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es de corte político y, por ende, subjetivo, por lo que elimina cualquier imparcialidad en la didáctica de aspectos sociales. Volvemos, pues, a los temas controvertidos e interdisciplinares como medio para motivar la aprehensión de conceptos en el alumnado y para fomentar competencias ciudadanas.

Precisamente Pellegrino defendía el carácter interdisciplinar del uso de música en clase (2013), alegando su utilidad para contextualizar un periodo o un personaje histórico, reflejando el sentimiento de una cultura y permitiendo así al lector entrar en el mundo del compositor e intérprete de una canción. Todas estas cualidades posibilitan, a fin de cuentas, fomentar la empatía histórica en el alumnado, una vez que deviene consciente de los intereses detrás del discurso de cada autor.

Son las cuestiones que aborda Pellegrino las que aportan una aproximación más sólida de la temática que aquí se trata. Por ello, sus publicaciones –que son a su vez de gran actualidad– han sido esenciales para el desarrollo de este trabajo. Así pues, su monografía *Let the Music Play!* (2012) es, quizás, uno de los trabajos más completos que podemos encontrar sobre el tema. En esta obra, trata de reivindicar como fuentes históricas un elenco de recursos que van desde el *minstrel* anterior a la Guerra de Secesión (1861-65) hasta el punk o el hip-hop, aseverando que todos ellos pueden ser utilizados para iluminar ciertos temas en historia, incluyendo asuntos sobre la raza, el trabajo y las clases sociales. Para Pellegrino, una de las ventajas principales que puede ofrecer el estudio de las fuentes musicales es evidenciar la subjetividad de la historia y la necesidad de la multiperspectiva en todo pensamiento histórico. Así pues, el reconocimiento de la existencia de subjetividad en cualquier narrativa, incluida la histórica, se torna un ingrediente esencial para alcanzar un aprendizaje significativo.

Pellegrino, siguiendo la línea de Ahlqvist (1999), da validez a la música *per se*, más allá de considerarla un simple texto a analizar. Por ello, recomienda al docente *conocer* la naturaleza de la música que pretende utilizar en sus clases, dado que es tarea del profesorado seleccionar las fuentes más útiles y ricas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, pues, necesaria una consideración holística de la música y de la sociedad, en tanto que partes de un todo formado por compartimentos interrelacionados simbióticamente.

Algo más tarde, en una obra conjunta de Pellegrino, Adragna y Zenkov (2015), se enfatiza esta capacidad de la música de vincular perspectivas del pasado con eventos actuales que trascienden ciertas diferencias lingüísticas y culturales. En esta obra, se estudia el caso concreto de la unidad didáctica del fascismo, para la cual la música ofrece una oportunidad excepcional para avivar el interés del alumnado. De ahí que esta experiencia surja a raíz de un acontecimiento relativamente actual: el asesinato del rapero antifascista griego Pavlos Fyssas a manos de miembros del partido neonazi Amanecer Dorado en 2013. Esta noticia fue aprovechada para yuxtaponer a los estudiantes con el caso contemporáneo uno pretérito, a saber, un extracto del diario de Yitskhok Rudashevski, un adolescente lituano forzado a residir en el Guetto de Vilna en 1941.

Así pues, trabajando con un método muy similar al del comentario de texto –potenciando ese componente literario de la música–, los y las estudiantes tuvieron que analizar varios componentes de la obra de Fyssas, incluyendo la letra y el tono de sus canciones. Lo que ocurrió fue que, a través de una lectura detallada del contenido musical, el alumnado fue capaz de descubrir mensajes implícitos y explícitos de un modo parecido al que se utiliza para analizar otras fuentes primarias y secundarias. De este modo, a través de la aprehensión del contexto y la intención de los autores, los alumnos y las alumnas obtuvieron unos resultados significativos: la capacidad de extrapolar las similitudes y diferencias identificadas, a las razones por las que el fascismo todavía persiste.

Vemos, pues, que la mayoría de los trabajos publicados se centran en la utilización de la música y la intencionalidad de sus letras como una fuente primaria para la historia. Esto tiene ciertas ventajas, como es la capacidad de crear un fuerte vínculo afectivo del lector para con el contenido de la fuente y la consiguiente empatía histórica que esto desarrolla. La música, por tanto, abre una ventana al pasado, permitiéndonos escuchar en primera persona los sonidos y emociones particulares de un espacio y de un tiempo. Además, como fuente primaria, despierta en el lector –oyente– perspectivas personales acerca de eventos y creencias pretéritas.

Sin embargo, también presenta algunas limitaciones, pues es frecuente que los y las docentes empleen ciertas estrategias musicales que fracasen intentando proporcionar el contenido deseado por el alumnado. No obstante, está también en sus manos redireccionar las clases para que se amolden a la estrategia musical, o encontrar música que se adapte al currículo oficial (Baker, 2011). Por otra parte, la potencialidad de la música, en tanto que fuente primaria, parece quedar reducida al estudio de la historia del siglo XX, siendo aún más complicado encontrar trabajos en el panorama internacional que traten unidades didácticas anteriores al periodo de la Guerra Fría.

Una excepción de esta tendencia generalizada la encontramos en una publicación colectiva de Hutchinson y McArthur (2016), en la que expone un proyecto de cinco años desarrollado en Arizona, por el cual se estudia historia de Estados Unidos a través del jazz, el blues, el góspel y el ragtime. Este trabajo, si bien queda circunscrito al estudio de la historia del siglo XX de Estados Unidos, aborda desde el origen del jazz, hasta la Guerra Fría, pasando por las dos guerras mundiales, la Gran Depresión o el movimiento de derechos civiles estadounidense.

La investigación parte de la premisa según la cual los músicos de jazz, “profundamente afectados por el tiempo y el espacio que los circunscribía, crearon una banda sonora para la historia estadounidense” (p. 134). Así, a través de este trabajo, estos autores abordan los *metaconceptos* de cultura; tiempo histórico; cambio y continuidad; o individuos, grupos e instituciones; entre otros. Y, al igual que algunos de los trabajos anteriormente expuestos, el fin último de éste consiste en el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado, mediante la aprehensión de la diversidad cultural y de la humanidad compartida y cambiante a lo largo del tiempo.

A pesar de que la mayoría de las publicaciones se concentran geográficamente en Estados Unidos, no podemos olvidar, en el panorama internacional, los trabajos realizados en América Latina. En este caso, las investigaciones son considerablemente más recientes que en el recorrido estadounidense, con publicaciones que se aglutinan en esta última década. De hecho, uno de los primeros artículos especializado en el tema fue publicado en 2014, y en él, Daisy V. Domínguez, como reacción al exclusivo uso del cine como herramienta audiovisual, explora diversas opciones para utilizar música en la didáctica de historia latinoamericana. Por consiguiente, los temas que aborda son, además

de sociales y controvertidos, propios de América Latina: la situación de los indígenas, la historia de americanos afrolatinos, la represión o la identidad, entre otros.

También en Brasil ha surgido cierto interés por estas cuestiones, sobre todo, desde un enfoque histórico-cultural *vygotskiano* (Xavier, 2018). Asimismo, los proyectos que encontramos en el caso brasileño no se desvían de la tendencia generalizada a nivel internacional, poniendo el foco en los problemas sociales y los valores democráticos, pero reduciéndolo, en muchos casos, a un ámbito nacional. Por ello, las investigaciones también se dirigen al fomento de la empatía histórica en el alumnado (Soares, 2017), en muchas ocasiones, a través de la carga emocional de los temas tratados.

De ahí que en trabajos como el de Iván Zapata (2018), en el ámbito colombiano, se entienda esta “activación” de las emociones del alumnado como una estrategia esencial en el aula:

Si en el conocimiento social logramos llevar a un estudiante del plano emocional al racional contribuiremos a mejorar el aprendizaje del área, a innovar en otras prácticas para el profesorado y a diseñar nuevos materiales para la enseñanza. Creemos que la vinculación entre lo racional y lo emocional a través de la canción permitirá a profesores y alumnos reflexionar, analizar e interpretar los problemas sociales para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad, de su país y en la resolución de los problemas del mundo. (Zapata, 2018: p. 28).

En definitiva, una vez realizado este recorrido bibliográfico, se pueden deducir una serie de características comunes en la mayoría de obras revisadas. En primer lugar, es patente que, de forma general, se trata de investigaciones de carácter interdisciplinar, en las que disciplinas como la sociología, la política, la lengua –tanto extranjera como nacional– y la historia gozan de una relación rica e interdependiente. Si bien son muchos los ámbitos didácticos que utilizan la música en las aulas, en todos ellos parece existir un consenso tácito en la metodología a emplear: el estudio de las letras de las canciones. Esta tendencia quizás podría vincularse con la familiaridad que evoca el tradicional comentario de texto, adaptando la misma dinámica de trabajo a las canciones, y olvidando, en muchas ocasiones, el contenido musical de las mismas. Finalmente, cabe reseñar que se trata de una práctica que, en el caso de la historia, se limita al estudio de la etapa contemporánea en la mayoría de los casos. Por consiguiente –aunque existen excepciones que desarrollaré más adelante–, las canciones son utilizadas como fuentes primarias, enmarcándose en cuestiones del siglo XX, y con un objetivo que suele dirigirse hacia el fomento de la empatía histórica, desde una dimensión cívico-social de la historia.

2.3 La investigación en el ámbito nacional

El uso de la música como una herramienta didáctica para la historia también ha sido una cuestión estudiada en España, aunque de un modo considerablemente más tardío que en el caso estadounidense. No obstante, antes de emprender un recorrido por las distintas publicaciones sobre esta temática, conviene conocer el marco legal en el que estas se mueven.

Desde 1857, momento en el que se promulga la primera ley moderna de educación existente en España, la docencia de las Ciencias Sociales ha utilizado la música como recurso didáctico. Sin embargo, su uso ha estado limitado a un mero recurso mnemotécnico, restringiéndose al uso del canto como un “refuerzo de los aprendizajes mediante el disfrute y un genuino *enseñar deleitando*” (Palma Valenzuela, 2010). Pero, a pesar de que esta tendencia de “enseñar cantando” se ha mantenido como una constante hasta hoy en día, el reconocimiento de la música como fuente histórica no goza de la misma difusión.

En el caso de Aragón, la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, fija los propósitos que se esperan de los estudiantes de historia, así como las orientaciones curriculares necesarias para alcanzarlos. Es en esta ley en la que se enfatiza la necesidad actual de desarrollar en el alumnado una capacidad de reconocimiento de la multiperspectiva. Se trata de un enfoque que evita el estudio de una “verdad objetiva”, estableciendo diferentes versiones argumentales legítimas para el mismo acontecimiento. Por ello, está vinculada inherentemente al pensamiento crítico, cuyo desarrollo debe realizarse desde una enseñanza para la comprensión y el fomento de la creatividad y de la capacidad de argumentación (Anexo II de la Orden ECD/489/2016).

De ahí que las fuentes históricas, en su más amplio sentido, devengan esenciales para mejorar las habilidades comunicativas del alumnado: analizando la intencionalidad detrás de cada discurso y valorando su grado de éxito, los y las estudiantes podrán elaborar sus propios argumentos y defenderlos con elocuencia. Si a estos propósitos les sumamos la necesidad de potenciar las competencias clave establecidas por la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), parece lógica la inclusión de la música como una fuente histórica más. No obstante, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico en ESO y Bachillerato, no encontramos ninguna mención que relacione directamente la música con las fuentes históricas. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la Orden ECD/489/2014 del BOA, en la que podemos percibir una tenue relación entre ambos campos, en los criterios de evaluación de la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO:

Crit.GH.2.4. Familiarizarse con el uso, adecuado a la edad y nivel formativo del alumnado, de imágenes, elementos multimedia, textos, música, etc., digitalizados o no, como fuentes de las que obtener información, con la

ayuda del profesor o profesora, para comprender los procesos históricos en sus diferentes dimensiones (p. 12.868).

Partiendo de esta situación, varios autores españoles han investigado acerca de los distintos modos de incorporar la música a las clases de historia. Tal y como se ha comentado anteriormente, los trabajos son considerablemente más tardíos en el caso nacional, siendo uno de los primeros en desarrollar esta temática Palma Valenzuela (2010). Sin embargo, este autor estudia únicamente el uso del canto escolar como instrumento en la didáctica de las Ciencias Sociales. A pesar de que la relación con el tema de este Trabajo de Fin de Máster puede parecer limitada *a priori*, es asaz interesante tener esta investigación en cuenta, pues no deja de tratarse de una pedagogía activa y creativa directamente relacionada con el fomento de la sensibilidad musical. Del mismo modo, el autor nos da unas pistas de por qué la música continúa tratándose con cierta indiferencia en las aulas, vinculando este hecho a “la carencia de una adecuada formación y sensibilidad musical y ciertos prejuicios latentes” (pp. 220-221).

Algo más adelante, en 2014, Monreal y Sobrino proponen el desarrollo de una serie de actividades interdisciplinares entre las áreas de música y de geografía e historia, a través del aprendizaje por proyectos. Su investigación, enmarcada en el artículo 26.1 de la LOE 2/2006, se adapta perfectamente a las competencias establecidas en el currículo oficial, desarrollando desde la competencia lingüística, hasta la autonomía e iniciativa personal, pasando por el empleo de las TIC, la competencia social y ciudadana, la expresión cultural y artística, o la competencia de Aprender a aprender (pp. 65-66).

Por otro lado, un trabajo más reciente es el de López Zapico (2016), quien estudia 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. A diferencia de la anterior, esta investigación parece inscribirse a la perfección en la línea temática de este TFM, pues parte de la misma pregunta que me llevó a emprender este trabajo, a saber, “si la literatura o el cine sirven, ¿por qué no la música?” (López Zapico, 2016, p. 405). En su investigación también propone una serie de motivos para explicar la situación minoritaria de esta temática en el ámbito académico. Desde su perspectiva, las razones principales vendrían a ser dos:

- La corta duración de las piezas musicales, que da la impresión de imposibilitar un estudio más profundo de las mismas.
- La posibilidad de realizar una lectura errónea de las canciones (pp. 406-407).

Así como expone los problemas que perciben los y las docentes del uso de la música, también argumenta por qué se trata de una concepción errónea. De este modo, asevera que la riqueza de una fuente histórica no puede medirse únicamente en términos cuantitativos. Igualmente, respecto a la segunda limitación que expone, López Zapico considera que la interpretación subjetiva es una constante en las Ciencias Sociales, y la

historia no es una excepción, por lo que el análisis de otras fuentes como las escritas o las pictóricas está sometido al mismo riesgo. Por consiguiente, la solución que baraja es:

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 competencias tan necesarias como aprender a pensar críticamente, a utilizar argumentos respaldados historiográficamente, etc. (...) 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, (...) 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 (pp. 414-415).

Finalmente, si en Estados Unidos el hip-hop es un referente a la hora de abordar la cultura popular como fuente y reflejo de la sociedad, en España, Egea Vivancos, Arias Ferrer y Clares Clares (2017) también han utilizado el rap para contextualizar una época, crear un ambiente de autenticidad en el aula o usarlo como fuente primaria (p. 52). En este caso, utilizan el tema “Mil vidas” del compositor y rapero español Nach para acercar los contenidos de una forma más familiar y con un estilo más cercano al alumnado. Se trata de una concepción del rap entendido como “poesía urbana”, pero la principal novedad que encontramos en este trabajo es su utilización para la didáctica de épocas históricas no exclusivamente contemporáneas. Esto se debe a la naturaleza concreta de la canción estudiada, en la que el artista describe épocas en las que le hubiese gustado vivir, mencionando a personajes relevantes estudiados en el currículo oficial. Se trata, pues, de un uso de la música como fuente secundaria, tendencia, que, tal y como hemos visto, no está generalizada en las aulas, al pervivir todavía la idea de que el libro de texto es la única fuente secundaria válida¹.

Así pues, lo que podemos deducir de las investigaciones en el ámbito nacional es un paulatino desarrollo de la materia. Si bien reciente y todavía dependiente en el plano teórico de los trabajos estadounidenses y latinoamericanos, el uso de la música en las aulas españolas está comenzando a estudiarse como una posibilidad más, incluso factible a nivel curricular. Todavía queda mucho trabajo por delante, un desarrollo más profundo de las ventajas y limitaciones de esta herramienta, así como una mayor puesta en práctica de la misma, necesariamente acompañada de un cambio en la mentalidad de los y las docentes. Sin embargo, el camino está marcado y la tendencia parece favorable, por lo que solo queda seguir confiando en el claro potencial de este recurso, a fin de descubrir las numerosas posibilidades que nos ofrece.

¹ En la canción, encontramos menciones que van desde el Antiguo Egipto, hasta la Movida Madrileña, pasando por la Antigüedad grecorromana, el Imperio mongol, el Renacimiento, la Revolución Rusa o el movimiento Black Panther, entre otros: <https://www.lettras.com/nach/1305562/>

3. La realidad en las aulas: aplicación práctica

Los mismos autores que han ido construyendo el marco teórico acerca del uso de la música en la didáctica de las Ciencias Sociales han desarrollado en sus estudios una serie de pautas para una utilización efectiva. No se trata de una guía hermética y homogénea en todos los trabajos, sino que encontramos variantes que cambian desde quién elige la música a trabajar, hasta el modo en el que se realiza la lectura de las canciones.

Si bien es cierto que todos ellos coincidían en las virtudes de la música para con la adquisición de la multiperspectiva o de la empatía histórica, es innegable que este recurso es comúnmente empleado como una herramienta complementaria, cuya función radica en subrayar aspectos no tan evidentes en los libros de texto o en el desarrollo de un proceso histórico. En esta visión coinciden tanto Anderson (1993), uno de los pioneros investigadores, como Soper (2010), quien alude a la capacidad de la música de “potenciar la energía en clase” (p. 366).

Así pues, ambos coinciden en el potencial riesgo de un “sobresuso” de la música en las clases, conllevando ciertas desventajas la utilización *desmesurada* de la misma. Soper (2010), por ejemplo, indica algunos riesgos, como es la posible “ludificación” del contenido, en la que los y las estudiantes pueden llegar a percibir las clases como un juego no necesariamente didáctico. Igualmente, afirma que la reproducción de una gran cantidad de canciones puede conllevar el peligro de crear una visión reduccionista de temas altamente complejos. Y no solo eso, sino que apunta que utilizar la música como la base de las unidades didácticas puede llegar a consumir mucho tiempo en clase, dependiendo de la metodología que se emplee.

Aun con todo, siguen recomendando –y con creces– su utilización, siendo múltiples los géneros musicales que han sido aplicados en las aulas desde los años noventa del siglo pasado. Los más abundantes, dada la casuística concreta de las publicaciones encontradas, son el hip-hop, el rock estadounidense, el jazz y el punk (este último menos utilizado, pero con un gran potencial a mi juicio). Por consiguiente, no existe un género más o menos apto para su estudio, pues cada uno es resultado y expresión de un tiempo y un espacio específicos y dignos de redescubrir.

Ahora bien, sabemos que todos los géneros musicales devienen fuentes históricas plausibles de ser analizadas; sin embargo, ¿cómo elegimos el estilo musical a utilizar y las canciones con las que trabajar? Sobre esta cuestión han reflexionado varios autores, llegándose a consensuar ciertos rasgos en común a tener en cuenta para la selección. Así pues, Walczak y Reuter (1994) aseveran que la música usada debe gustar al alumnado para garantizar su atracción e interés. Brkich (2012), por su parte, profundiza en esta cuestión, afirmando que cuando se les da la posibilidad a los y las estudiantes de aportar

música de su propia selección, es probable que logren una comprensión más personalizada y significativa de los conceptos analizados (p. 3).

Reuniendo estos requisitos, Soper (2010) desarrolló en sus clases de ciencias políticas en la Universidad de Pepperdine un método consistente en empezar cada clase con una canción vinculada al tema que se iba a tratar. Así, para aumentar el interés del alumnado sobre la canción diaria, anticipaba siempre las elecciones de los propios alumnos y alumnas, garantizando al mismo tiempo un número de puntos extra para el o la estudiante que hubiese sugerido la canción elegida. Evidentemente, la sugerencia musical debía ir acompañada siempre de un argumento convincente que explicara la relación de la canción con el tema a tratar.

Una metodología parecida fue utilizada en España por López Zapico (2016). En sus clases en la universidad de Murcia, desarrolló una práctica en la que, de nuevo, era el alumnado el que se encargaba de escoger la música con la que trabajar en clase “siempre que fuera capaz de, mediante un entregable escrito, justificar por qué la elegía y cómo se relacionaba con la materia de la asignatura” (p. 408). Se trata, por tanto, de una excelente forma para incentivar a los y las estudiantes a buscar información en obras de consulta diferentes a sus apuntes de clase, así como para expandir el elenco de géneros musicales a los que el alumnado se expone: “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” (p. 412).

Vemos, pues, que ambos casos se vinculan con el ámbito universitario y, de hecho, no se ha evidenciado ningún estudio que utilice la misma metodología con alumnos de secundaria. La participación activa en la búsqueda de las fuentes parece verse limitada a un grado de madurez que los y las docentes han vinculado directamente con el alumnado universitario, sintiendo la confianza necesaria para delegar esta responsabilidad en los y las estudiantes solo una vez superada la educación secundaria.

Por ello, en el caso del alumnado de secundaria –que es el que más nos concierne– parece más recomendable que los propios docentes elaboren un repertorio de piezas musicales con las que trabajar y que, asimismo, ejerzan el papel de guía en todo momento, para facilitar un análisis más profundo y exento de errores o anacronismos. De ahí que la mayoría de metodologías pautadas en varias fases partan de música seleccionada por el profesor o la profesora, quien, a su vez, se encarga de proveer una serie de herramientas que ayuden a analizar las canciones.

Este es el caso del método instruccional ideado por Pellegrino (2012), denominado como PLA (*preparation for listening and analysis*). Este presenta una serie de cuestiones que guían al alumnado en pos de capacitarle para ver la música como una fuente primaria. En este método tripartito, el alumnado comienza respondiendo a una serie de preguntas

reflexivas pre-escucha, estableciendo el contexto para una canción. Después, han de conducir el análisis –con la ayuda del profesorado– durante y tras la escucha de la canción. De este modo, los y las estudiantes digieren los temas principales de la letra, a la vez que analizan las técnicas empleadas en la producción y el imaginario que rodea a la canción. Una vez realizado este estudio en profundidad, el alumnado estará capacitado para dar una opinión fundamentada del mensaje. Se trata de un método muy versátil, que permite propuestas y objetivos distintos a la hora de abordar la actividad.

Pellegrino es consciente de esta situación y, por ello, ha ideado cuatro modelos distintos para utilizar música en las clases de historia, tratando de incentivar al profesorado para que considere la música, su análisis e incluso su creación como elementos inherentes al currículo didáctico (Pellegrino, 2013). De este modo, cada método utiliza diversas estrategias instruccionales que van desde un proceso centrado en la selección y la guía del profesorado (*Close Reading Model*), hasta un aprendizaje por descubrimiento, basado en la participación activa del alumnado (*Creative Development*)².

Jergel Hutchinson (2016), por su parte, creó la denominada Herramienta de Análisis de Música (*Music Analysis Tool*), a fin de considerar la multiperspectiva histórica y el contexto de una pieza de música particular. En este caso, consta de tres pasos algo distintos que el anterior: 1) contexto histórico; 2) composición y estilo de la *performance*; y, finalmente, 3) impacto de la pieza musical en la historia (Hutchinson. McArthur, 2016, p. 139).

En el caso de las aulas españolas, cabe reseñar la metodología en cuatro fases desarrollada en el trabajo colectivo de Monreal y Sobrino (2014), dedicado a la canción de autor. De nuevo, nos encontramos ante un modelo en el que el profesorado elige la canción, para pasar a escucharla en clase. Tras ello, se realiza una reflexión colectiva sobre el texto de la canción para pasar a la resolución de unas preguntas, primero de forma individual, y después poniendo los resultados en común. Finalmente, las dos últimas fases radican en la profundización en el contenido histórico o geográfico con fuentes complementarias, para acabar con unas entrevistas orales.

Son, todos ellos, métodos que priman en mayor o menor medida el texto de las canciones sobre cualquier otro elemento de la pieza musical. Esta tendencia ya había sido vislumbrada anteriormente en este trabajo, y es que parece inevitable extrapolar la técnica de los *archiconocidos* comentarios de texto a las canciones. No obstante, en pos de fomentar la interdisciplinariedad, son varios los autores que rechazan esta *predilección* por el texto. Es el caso de Hutchinson y McArthur (2016), quienes, como hemos visto, incluyen en su metodología elementos asociados al estilo artístico y compositivo de las canciones, incentivando al alumnado a “analizar el género, la técnica vocal, el estilo de composición y la puesta en escena de una pieza musical” (p. 139).

² Ver Anexo 1 para un esquema de los distintos pasos de los modelos.

Pellegrino, en sus investigaciones, también trata de hacer frente a esta situación, a través de un tratamiento holístico de la música y de la canción. Siguiendo esta línea de la interdisciplinariedad, afirma que escuchar canciones al mismo tiempo que leemos sus letras puede ayudar a descodificar textos, desarrollando habilidades de lectura efectivas, y mejorando el vocabulario y la pronunciación, sobre todo en el caso de música extranjera. Paralelamente, permite la aprehensión de elementos vinculados a la poesía y a la música, tales como el ritmo, la métrica, patrones de lenguaje o la importancia de la tradición a fin de preservar la cultura (Pellegrino, 2013, p. 217).

Otra conclusión que podemos deducir de los métodos instruccionales expuestos es la primacía de una utilización de la música en tanto que fuente primaria, coetánea a los hechos narrados. Por consiguiente, una nueva duda surge de esta lectura, a saber, ¿solamente podemos utilizar música contemporánea a los procesos históricos o también es factible su uso como fuente secundaria? López Zapico (2016) trata de resolver esta misma cuestión, y, por ello, en su trabajo evidencia que es posible facilitar la comprensión de un proceso histórico pretérito a través de una fuente actual:

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 Coldplay³. 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 (p. 408).

Una de las propuestas más novedosas, en tanto que profundiza en la doble naturaleza de la música como fuente histórica, es la de Martínez Zapata y Pagès Blanch (2017), quienes proponen un repertorio musical que aborda desde la Roma de Nerón hasta la Revolución Francesa. Su investigación, realizada en un centro de secundaria colombiano, deja patente que el uso de la música como fuente secundaria o como apoyo a las explicaciones del docente es igualmente válido. Los mismos autores enfatizan esta cuestión, afirmando que:

La canción es una fuente, primaria o secundaria, porque pone al compositor, al cantante o al músico en la posición de narrador de una historia que sucedió en un tiempo determinado sea en el pasado, en el presente o con afirmaciones sobre el futuro y lo hace desde el propio pasado –fuente primaria- o desde el presente sobre hechos del pasado –fuente secundaria (p. 95).

Así pues, las diversas orientaciones curriculares a las que se puede aplicar la música evidencian su polivalencia, demostrando que “las canciones pueden integrarse en el currículo del área como fuente, contenido, estrategia y evaluación. (Martínez Zapata. Pagès Blanch, 2017, p. 95).

³ Coldplay: “Viva la Vida”, *Viva la Vida or Death and All His Friends*, 2008: <https://www.youtube.com/watch?v=dvgZkm1xWPE>

4. Conclusiones

El presente trabajo partía de un objetivo claro, a saber, trazar un recorrido por las distintas líneas de investigación desarrolladas en torno al uso de la música para la didáctica de la historia. Y, tras haber tratado de mostrar una visión panorámica sobre las distintas propuestas teóricas y prácticas en este estado de la cuestión, se pueden concluir algunos aspectos que comparten los autores estudiados, así como ciertas limitaciones en las que todavía queda por profundizar.

La mayoría de obras consultadas coinciden en ciertos beneficios inherentes al uso de música en las clases de historia. Se trata de ventajas asociadas al pensamiento crítico, a la empatía histórica y a la oportunidad de profundizar en el contexto a fin de lograr un aprendizaje significativo de los conceptos históricos. A estas virtudes, otros autores suman algunos puntos muy interesantes que fomentan la interdisciplinariedad en las aulas, integrando en sus metodologías el análisis de ciertos aspectos artísticos, literarios y musicales de las canciones (Pellegrino, 2013; Hutchinson, McArthur, 2016).

No obstante, quedan pendientes ciertas limitaciones, que todavía no han sido superadas en las publicaciones evidenciadas hasta el momento. Una primera cuestión gira entorno a encontrar el equilibrio entre una *incontrolable* ludificación y el simple comentario de texto. Es, sin duda, una de las grandes preocupaciones de los autores consultados, lo cual acaba llevándolos a relegar la música como un complemento esporádico y secundario limitado a clases más *ligeras*. Esta situación se vincula inherentemente a una cierta reticencia que todavía pervive en el mundo escolar ante este recurso. Si bien es cierto que estamos viviendo una etapa de constante renovación pedagógica, aún queda mucho camino por delante para lograr una evolución en el pensamiento de los y las docentes, un cambio mental que dote al uso de la música de un fundamento ideológico y teórico que asuma una nueva sensibilidad.

Otro punto de debate a resolver radica en la propia naturaleza de aplicación de la música, pues no queda claro si su efectividad queda limitada a una función únicamente como herramienta didáctica o si, por el contrario, podría utilizarse también como un instrumento de evaluación. En este caso, son quizás las propias presiones curriculares las que impiden un pleno desarrollo de esta cuestión: la falta de tiempo y la preponderancia de la evaluación sumativa en el currículo oficial son claros inconvenientes que frenan una ampliación del uso de la música en las aulas.

Otra de las limitaciones a considerar se vincula con el uso de música solo como fuente primaria para la historia contemporánea, entorpeciendo el estudio de otras épocas históricas a través de la música. Por ello, convendría afinar una metodología eficaz para usar piezas musicales como fuentes secundarias válidas para fomentar el pensamiento histórico.

Finalmente, podemos deducir una aparente falta de publicaciones acerca de lo que, a mi juicio, podría devenir un recurso didáctico asaz interesante: el videoclip. Es necesario estudiar con mayor profundidad el potencial uso que los y las docentes podríamos dar a este soporte gráfico para la música. Se trata de un género que podemos asociar al cine y al videoarte, y que tiene un potencial uso como aproximación al estudio del arte –tanto contemporáneo, a través del análisis de simbolismos, como de diversos estilos utilizados dependiendo del propósito del artista–. Por consiguiente, una utilización conjunta del videoclip y la música podría enriquecer tremendamente el elenco de fuentes históricas con las que trabajar.

Así pues, no hay duda de que paulatinamente se irán superando los vacíos existentes acerca del uso de música en las clases de historia, a través de una concepción holística de la música, la imagen y su contexto, como parte de un todo inherente a la Sociedad de la Información en la que nos encontramos. La cultura popular siempre ha sido un ámbito de consumo continuo entre la juventud, pero hoy, más que nunca, la globalización y la tecnología la posa en las palmas de las manos de los y las adolescentes. Una estrategia que podría ser eficaz para fomentar el gusto del alumnado por las Ciencias Sociales pasa por permitirles ver que no se trata de disciplinas lejanas y académicas, sino que se encuentran en lo cotidiano, en su mundo más cercano y familiar.

De ahí que una de las propuestas de este Trabajo de Fin de Máster sea la de “democratizar” las fuentes históricas, en el sentido de acercarlas al universo más próximo a los y las estudiantes. Se trata, pues, de crear esa “chispa” curiosa, repleta de pensamiento crítico y de capacidad de empatizar con los intereses detrás de cualquier discurso, aportando así al alumnado la facultad de crear paralelismos entre los conceptos apprehendidos en las aulas y su rutina diaria, dotándole, a fin de cuentas, de la capacidad de vivir la historia todos los días.

5. Referencias bibliográficas

Abrate, J.H. (1983). Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 67, pp. 8-12.

Ahlkvist, J. (1999). Music and Cultural Analysis in the Classroom: Introducing Sociology through Heavy Metal. *Teaching Sociology* 27(2), pp. 126-144.

Anderson, E. (1993). Positive use of rap music in the classroom. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, pp. 1-18.

Ayala, R. (2017). Canciones que te enseñarán más de historia que cualquier libro. *Cultura Colectiva*. Recuperado de: <https://culturacolectiva.com/musica/canciones-basadas-en-hechos-historicos>

Baker, G. (2011). *Strategic Uses of Music in the U.S. History Classroom*. Tuscaloosa: Universidad de Alabama.

Bender, R.A. (2013). Reading & Listening with Purpose: Teaching Controversial Song Lyrics. *Social Studies. Annual Conference*, pp. 1-14.

Brkich, A.C. (2012). Music as a weapon: Using popular culture to combat social injustice. *The Georgia Social Studies Journal*, 2(1), pp. 1-9.

Colomo Magaña, E. y De Oña Cots, J.M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), pp. 109-121.

Conrad, B. (1991). Contemporary and historical contexts in popular music: Theory and implementation of an intermediate level course. *Teaching German*, 24(1), pp. 18-30.

Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.

Dolby, N. (2003). Popular culture and democratic practice. *Harvard Educational Review*, 73(3), pp. 258-284.

Domínguez, D.V. (2014). Using Music to Teach Latin American (and World) History. *CUNY Academic Works*, pp. 11-20. Recuperado de: http://academicworks.cuny.edu/cc_pubs/199

Howell, J.B.; Callahan, C. (2016). Making sense of public issues with songs. *Social Research and Practice*, 11(2), pp. 80-92.

Jackson, J.H.; Pelkey, S. C. (2005). *Music and History: Bridging the Disciplines*. Jackson: University Press of Mississippi.

Hutchinson, J.M.; McArthur H.L. (2016). Listening for History: Using Jazz Music as a Primary Source. *Social Education* 80(3), pp. 134–140.

López Zapico, M. (2016). El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea. En: M. Bringas Gutiérrez, ed., *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Cantabria: Difunde, pp. 401-418.

Martínez, T.A. (1994). Popular music in the classroom: Teaching race, class, and gender with popular culture. *Teaching Sociology* (22), pp. 260-265.

Martínez Zapata, I. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.

Martínez Zapata, I. y Pagès Blanch, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados* (24), pp. 83-89.

Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8158/pr.8158.pdf

McAdams-Jones, D. (2010). *Music as pedagogy. Students' perception of using music as pedagogy in the learning process*. College of Saint Mary.

Monreal, I.M.; Sobrino, D. (2014). La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. *Eufonía* (62), pp. 63-71.

Palma Valenzuela, A. (2010). Ciencias Sociales, Educación Cívica y Música, fecunda encrucijada. *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (1), Universidad de Granada, pp. 207-227.

Pellegrino, A.M. (2010). Music for Civic Education. *Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Education* 32 (4); pp. 83-95.

Pellegrino, A.M., Lee, C.D. (2012). *Let the Music Play!* Charlotte: IAP.

Pellegrino, A.M. (2013). Employing Music in the History Classroom: Four Models. *The Social Studies* 104, pp. 217–226.

Pellegrino, A.M., Adragna, J.L., Zenkov, K. (2015). Using the Power of Music to Support Students' Understanding of Fascism. *Social Studies Research and Practice* (10), pp. 67-72.

Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2. Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.

Sánchez, R.M. (2007). Music and poetry as social justice texts in the secondary classroom. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), pp. 646-666.

Shusterman, R. (1991). The Fine Art of Rap. *New Literary History* (22)3, pp. 613-632.

Singer, A. (1997). Using songs to teach Labor History. *OAH. Organization of American Historian* (11)2, pp. 13-16.

Soares, O.P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje* (6)11, pp. 78-99.

Soper, C. (2010). Rock and Roll Will Never Die: Using Music to Engage Students in the Study of Political Science. *PS. Cambridge*, pp. 363-367.

Stovall, D. (2006). We can relate: Hip-Hop Culture, Critical Pedagogy, and the Secondary Classroom. *Urban Education* (41); pp. 585-602.

Sylvester, D. (1994). Change and continuity in history teaching 1900-93. *Teaching history*, pp. 9-23.

Walczak, D., Reuter, M. (1994). Using Popular Music to Teach Sociology: An Evaluation by Students. *Teaching Sociology* (22)3, pp. 266-269.

White, C., McCormack, S. (2006). The message in the music: Popular culture and teaching in social studies. *The Social Studies*, 97(3), pp. 122-127.

Xavier, F.C. (2018). O que aconteceu ainda está por vir: a música Índios e o ensino de história do Brasil. *Crítica Educativa* (4)2, pp. 164-179.

Zukas, A. (1996). Different Drummers: Using Music to Teach History, *Perspectives: Newsletter of the American Historical Association*, 34(6), pp. 27-33.

RECURSOS WEB:

Histalter (2011): *Música para aprender Historia* (2): <https://histalter.wordpress.com/2011/09/12/musica-para-aprender-historia-vol-2/>

Música con Historia: canciones que explican el siglo XX. AulaPlaneta: <http://www.aulaplaneta.com/2018/06/18/recursos-tic/musica-con-historia-canciones-que-explican-el-siglo-xx/>

New American Media (2007): “California Dreamers: A Public Opinion Portrait of the Most Diverse Generation the Nation Has Known”. http://media.newamericamedia.org/images/polls/youth/ca_youth_poll_presentation.pdf

REFERENCIAS LEGALES:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858- 97921.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. Zaragoza, 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12.640-13.458.

Anexos

Anexo 1

Table 1. Four Models Summary

<i>Model</i>	<i>Description</i>
Close Reading	<ul style="list-style-type: none">➤ Use of PLA worksheet➤ Attention to text and tone of song(s)➤ For best results, teacher must establish precedent of working with music sources➤ Purposeful song selection➤ Purposeful lyric presentation (on screen/handout)
Inquiry	<ul style="list-style-type: none">➤ Intentional discovery➤ Hypothesis development followed by building and analyzing evidence➤ Encourages interpretation➤ A Community of Inquiry to foster social learning
Student Discovery and Analysis	<ul style="list-style-type: none">➤ Teacher selected <i>Principal Source</i>➤ Teacher selected <i>Connecting Sources (two-three songs)</i>➤ Student selected <i>Connecting Sources</i> to support or challenge teacher-selected songs
Creative Development	<ul style="list-style-type: none">➤ Fosters student discovery➤ Apex of Bloom's updated taxonomy➤ Encouraged use of technology in development➤ Challenging student creativity➤ Allow students creative options

Fuente: Pellegrino, A.M. (2013), p. 218.