



Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la *transverdad* en la era de la *posverdad*

Carmen Ramirez-Hurtado¹

Recibido: 18 de Diciembre de 2016 / Aceptado: 14 de Septiembre de 2017

Resumen. Una aportación que la educación musical hace a la sociedad es su contribución a la educación y la cultura de paz. En este trabajo se analizan los presupuestos teóricos que la investigación en ambos campos (educación musical y educación para la paz) tiene en común a día de hoy y se propone un catálogo de categorías comunes cuyo desarrollo comporta un fortalecimiento de sus significados transversales, a la vez que se describe cómo la convergencia entre ambas constituye una línea emergente. Además, se propone una explicación de las implicaciones políticas que se descubren en la relegación curricular que han sufrido dichas áreas educativas en los últimos años merced a las políticas neoliberales, y una propuesta de empoderamiento desde los propios recursos.

Palabras clave: educación musical; educación para la paz; neoliberalismo; posverdad; empoderamiento.

[en] Contributions of music education to education for peace: searching for *trans-truth* in the *post-truth* era

Abstract. A contribution that music education provides society with is its making of education and culture of peace. In this paper we analyze the theoretical assumptions that research in both areas has in common nowadays. A catalog of shared categories is proposed; the development of them entails a strengthening of their transversal meanings, while describing how the convergence between the two subjects constitutes an emerging topic of research. Besides, an explanation of the political implications that are discovered in the curricular relegation that they have suffered in the last years thanks to the neoliberal policies is offered, together with a proposal of empowerment from their own resources.

Keywords: music education; education for peace; neoliberalism; post-truth; communitarianism.

Sumario. Introducción. 1. Qué educación para la paz. 2. Qué educación musical. 3. Convergencias epistemológicas entre la EM y la EpP: Propuesta para un análisis de categorías. 4. La (i)relevancia de la EM y la EpP en la era de la *posverdad*: el neoliberalismo y algo más. 5. El poder educativo de la música para la paz: la *transverdad* como epistemología del comunitarismo personalista. 6. Conclusiones. 7. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Ramírez-Hurtado, C.. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la *transverdad* en la era de la *posverdad*, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación / Instituto de Investigación de la paz y los conflictos. Universidad de Granada (España)
E-mail: cramih@ugr.es

Introducción

La pérdida de peso curricular de la Educación Musical (en adelante EM) en todos los niveles educativos y con una dimensión prácticamente internacional es un hecho que nos afecta a todos los profesionales e investigadores del área. No es esta una inquietud meramente personal -por lo que pueda afectar un *status quo* o poder institucional-: es una preocupación más honda que alcanza también a otras áreas² y presumiblemente por razones parecidas.

Concretamente, el área transversal de Educación para la Paz (en adelante EpP), que tuvo una importante presencia con la aparición de las citadas transversales en la LOGSE ha perdido también fuerza al reconfigurarse –o mejor, desconfigurarse- las mismas. Así, ambas materias han visto reducidos los recursos, espacios, presupuestos, estructuras, etc.

Estas derivas de la política educativa contrastan con el sentir ciudadano (al menos de una parte importante de la sociedad) que parece que percibe la importancia de la música en sus vidas y desea que la EM tenga una mayor relevancia; de hecho, mientras pierde fuelle en la enseñanza obligatoria, suben las ofertas y demandas de aprendizaje y práctica musical en los ámbitos extracurriculares más diversos: conservatorios oficiales y no oficiales, escuelas de música, coros, bandas, agrupaciones instrumentales y mixtas de los estilos más variados, etc.

Por otro lado, no cabe duda de que la sociedad quiere la paz, y si la paz no es global, no lo es. Puede que nos inquieten más o menos los conflictos armados de otros territorios -en función de la selección intencionada de los medios y redes que los difunden-, pero ya hay una intuición bastante común de que lo contrario a la paz no es la guerra: la violencia directa y brutal no surge por generación espontánea, por una decisión individual o por un error de la diplomacia internacional. Hay siempre detrás un largo cultivo de otras violencias, ya que esta no empieza con el primer disparo: son violencias que surgen en el ámbito educativo, en la estructura social y en la cultura de los pueblos. La sociedad, las familias, los agentes educadores de a pie que trabajan en los lugares donde se desarrolla de forma vital y con una dosis de realidad contundente la educación de nuestros niños y jóvenes saben con una intuición verdadera que quieren crecer en un mundo en paz y que la música ha de ser importante en la construcción de este escenario. Es por tanto en y desde la educación y, en nuestro caso, en y desde la EM donde hay que cimentar y edificar la paz.

Es en el marco de estos planteamientos donde surgen las siguientes preguntas: ¿qué tienen en común la EM y la EpP?; ¿es aquello que comparten lo que puede contribuir a su defensa y desarrollo?; y también, ¿hay una explicación común para la actual precariedad estructural que sufren ambas?

Para tratar de responder a estas preguntas he distribuido el trabajo de la siguiente manera: puesto que se trata de una revista de investigación en EM y la actualidad sobre al EpP sea quizá menos conocida por los lectores, he comenzado en el primer punto por hacer una síntesis de las investigaciones previas en esta materia.

A continuación, aunque ya de un modo diferente, puesto que es nuestro ámbito natural, presento una selección reflexiva y crítica de algunos materiales recientes en EM; sobre todo me baso en textos colectivos de calidad que contribuyen a la crea-

² Debido a las numerosas referencias a la Educación Musical (EM) y Educación para la paz (EpP), hablaremos de ellas como áreas o materias, indistintamente y en sentido amplio.

ción de los actuales presupuestos filosóficos del área que tardan más en aparecer –o no aparecen– en las bases de datos de las revistas y cuyas líneas sean quizá por eso más difíciles de rastrear.

Una vez que sabemos en qué punto nos encontramos en ambas materias, el tercer epígrafe propone las claves epistemológicas de convergencia entre ellas. El propósito es plantear cómo estas rutas comunes son espacios de consolidación y expansión mutua y se presenta, pues, como una invitación al cultivo de la intersección entre la EM y la EpP, construyendo sobre el debate de las categorías propuestas.

Y es que como se trata de abordar en cuarto punto, la explicación a las pérdidas de estas áreas es también común y tiene mucho que ver con las políticas neoliberales y sus implicaciones educativas, comunicativas y sociales.

Por eso, en el último punto trato de abrir una nueva vía de desarrollo constructivo sobre la base del empoderamiento que la convergencia de la EM y al EpP aporta.

1. Qué educación para la paz

La educación para la paz tiene una larga historia, tanto remota como próxima. Jares (1999) la describe en cuatro olas hasta los años ochenta o noventa del siglo pasado. La primera está protagonizada por la Escuela Nueva, cuya novedad implica reaccionar frente a la militarización de la escuela y, posteriormente, tras la primera guerra mundial, una implicación –tibia y vacilante– de la Sociedad de Naciones, que en un principio prefería que la educación fuese competencia exclusiva de los Estados y por tanto no quiso inmiscuirse en temas educativos, hasta que creó finalmente la Oficina Internacional de Educación. Las aportaciones de teóricos y pedagogos como Dewey (1916/2010) y Montessori (1915/2003; 1917/1956) son importantes, pero siempre manifestando una preocupación por la EpP que no era la de los políticos: los educadores han tenido siempre mucho más claras las necesidades de la población. Es muy relevante que ya entonces, en las conclusiones del I Congreso Internacional de Educación, en 1921, se dijese que “...toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad” (Brehony, 2004:35).

Como es bastante lógico, la segunda ola vino después de la segunda guerra mundial, con la creación de la ONU y de la UNESCO (1945). El énfasis se pone en la internacionalización de la educación que evite los nacionalismos excluyentes, y en la enseñanza de los derechos humanos. Se subraya la importancia de los libros de historia, pero aún no se ha llegado a comprender el hecho de que la EpP es una materia *inter* y *trans* disciplinar: de nada sirve que se vigilen los libros de historia si no se presta atención también a los de lengua, arte o, por supuesto, música.

La tercera ola se basa en el movimiento de la no violencia fundado por Gandhi, orientado a preparar a la sociedad para las respuestas de no cooperación con la violencia y la desobediencia civil frente a leyes injustas. De esta fase nos interesa subrayar cómo la escuela debe ser algo integrado en el medio social, puesto que la educación es competencia de toda la comunidad y ha de existir una coherencia entre lo que viven los niños y los adultos.

La cuarta ola es la más interesante, porque nace y se desarrolla en el ámbito de la Investigación para la Paz (IP). Con este nombre y de forma estructurada existe

desde hace aproximadamente unos sesenta años como evolución de la preocupación intelectual de la etapa posbélica de la década de los 50 del siglo XX -aunque algunos autores sitúan el origen aún antes, en los años 30 con las investigaciones de Sorokin en el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard (Fisas, 1987)-. Pero es en Europa donde se afianza su desarrollo. Uno de los hitos fundacionales de la IP es la constitución en Oslo del que hoy se llama *International Peace Research Institut Oslo* (PRIO), nacido en 1959 y liderado por Johan Galtung. Es precisamente Galtung (2003, 2013, 2014; Galtung, Jacobsen, Brand-Jacobsen y Tschudi, 2000) el autor de la teoría “pacífica de la paz” o paz positiva. Se dice que sus trabajos son la base del 50% de las investigaciones para la paz, por lo que sería impensable resumirlas aquí. Señalamos solamente algunos conceptos relevantes para el propósito de este trabajo: Galtung propone un “giro epistemológico” en el que ya no se ponga el acento en el estudio de la guerra, el sufrimiento y la violencia, sino en el carácter activo, científico y práctico de la paz, de forma que se incida en la posibilidad de justicia y paz, fundada y ligada al desarrollo humano. Así pues, si hasta aquel momento se había estudiado la paz negativa y la ciencia de la guerra, así como el desarme, las víctimas y los refugiados, etc., ahora estaríamos en el momento de la paz cultural o cultura de paz, que construye realmente nuevos escenarios. Esto es así porque la violencia no es tan solo la violencia directa (muerte, represión, expulsión, acoso), sino que también se da la violencia estructural (situaciones de explotación, marginación y fragmentación social) y la violencia cultural (alienación, etnocentrismo, desinformación, analfabetismo).

A su vez, propone un método de transformación de conflictos por medios pacíficos (TRANSCEND) de manera que supere y trascienda las asimetrías sociales y cuyos elementos axiales son la no violencia, la creatividad y la empatía.

Sus estudios se proyectan a una dimensión multinivel de la realidad humana, pues implican los niveles *micro* (persona), *meso* (grupo), *macro* (sociedad, estado) y *mega* (civilización, mundo); se enmarcan en una combinación de realismo e idealismo, donde los valores también juegan un papel crucial.

La paz, pues, puede ser aprendida y enseñada, no solo como EpP en la escuela, sino en un marco más amplio, el de la Cultura de Paz, que es omnicompreensivo y que implica el aprendizaje a lo largo de la vida pero, sobre todo, la vivencia y la transformación de las estructuras en sus procesos culturales hacia la construcción de espacios de paz.

Estas teorías han dado lugar a múltiples desarrollos, y se ha abordado la cuestión de la paz y los conflictos desde diversas disciplinas y con diversos enfoques.

En España estos estudios llegaron un poco más tarde; podríamos decir que tienen su origen en la transición democrática (final de la década de los 70 del siglo XX y sobre todo, los 80), que es cuando los estudiantes, profesores, académicos y actores en general de aquel cambio de régimen comienzan a preguntarse desde un punto de vista intelectual y libremente qué entendemos por paz para poder perseguirla, construirla, y avanzar hacia ella. De alguna manera, se reproduce lo que ocurrió en la Europa de los años 1940-50; hay una inquietud post-bélica, pero retrasada, pues solo pudo comenzar realmente después del paréntesis de las décadas de dictadura franquista.

Todo esto tuvo una incidencia a nivel curricular en la enseñanza obligatoria. En la LOGSE (1990) –que fue precisamente la que introdujo también la EM como materia obligatoria en primaria- se trabajaba la EpP como materia transversal, con elabora-

ción de herramientas curriculares bien trabajadas –las conocidas como “Cajas Rojas”–, aunque en lo que respecta a la EM no aparecía explícitamente en las indicaciones de la EpP, sino junto con la Educación Artística, puesto que así estaba nombrada como área, (Jares, 1992).

Con las sucesivas reformas educativas que han afectado a todo el territorio del Estado, la contundencia que se le dio a esta materia fue decayendo. Tan solo hay que destacar la creación desde el gobierno de la comunidad autónoma de Andalucía del programa Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (Consejería de Educación y Ciencia, 2002), siguiendo las iniciativas de las Naciones Unidas en el marco de la estrategia de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010). Con este mismo marco se celebró (Septiembre de 2002) el *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (Muñoz, F.; Molina, B. y Jiménez, F. 2003). Este acontecimiento implicó a los profesionales de la educación de todos los niveles y de 11 países, incorporando de pleno la Educación en las investigaciones para la paz difundidas en castellano. No obstante, aún hay pocas investigaciones sobre los efectos reales de dicho plan, –aunque se puede citar alguno: Martínez, C. y Sánchez, S., 2013; Pantoja, A. y Díaz M.A., 2009.

Así pues, y para resumir este epígrafe, podemos decir que hablamos de una Educación para (no sobre) la paz construida sobre la IP y la cultura de paz; global, crítica, dinámica y abierta, pero a la vez sólida, cuestionándose siempre las estructuras de poder, que estudia de forma ágil la transformación vital de los entornos humanos, verdaderamente inclusiva, prestando atención al hecho de que las minorías y mayorías son cambiantes, como lo son las identidades y la dinámica de los mecanismos de la democracia.

2. Qué educación musical

Una forma interesante de descubrir como han evolucionado las concepciones sobre Educación Musical (EM) a nivel internacional es comparar los contenidos de los manuales o *Handbooks* sobre investigación en EM que se han ido publicando en editoriales de prestigio y que concitan a los autores de más relevancia internacional en el área. Necesitan un elevado consenso –con frecuencia participan casi medio centenar de autores en cada edición- y se trata por tanto de materiales bien aquilatados: así, tienen un significado hermenéutico diferente al que podría representar un estudio bibliométrico cuantitativo sobre artículos –lo cual no significa que este tipo de estudios no sean relevantes, quizá como ampliación o complemento de este trabajo-.

En 1992 apareció el primer manual sistemático sobre investigación en el aprendizaje y enseñanza de la música (Colwell, 1992). En él se abordaban los temas clásicos de metodologías socioeducativas (pp. 73-227), así como amplios capítulos dedicados a los temas psico-pedagógicos “internos” –es decir, hacia dentro de la propia enseñanza de la música-, tales como evaluación (pp. 245-330), percepción-cognición (pp. 331-447), estrategias de enseñanza-aprendizaje (pp. 449-557), y la clasificación de los distintos ámbitos o áreas de la EM: vocal, instrumental, así como las diferentes etapas curriculares. Al impacto social de la EM y las políticas educativas solo se les dedica un capítulo (pp.711-775), tocando brevemente cuestiones como la EM multicultural y comparada a nivel internacional.

Tan solo diez años después, *The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell y Richardson, 2002), presenta diferencias sustanciales, aunque podrían pasar inadvertidas en una lectura superficial. La primera de ellas es que la cuestión del impacto social y la política de la EM están presentes de alguna manera en todas las partes del texto. Así, la Parte I (pp. 3-103) que en la primera edición se titulaba “Marco conceptual” ahora ha evolucionado hacia “Política y Filosofía”; el contexto (Parte II, pp. 105-255) está indisolublemente ligado al currículum, que ya no se concibe como algo aislado y circunscrito tan solo a las etapas educativas; se dedica explícitamente una amplia sección a los contextos culturales y sociales –(Parte V, 563-755, con 9 capítulos)- y aparecen por primera vez cuestiones como la colaboración, educación de adultos, autorregulación, música comunitaria, creatividad, feminismo y estudios de género. El abordaje de la EM desde el pensamiento crítico permanece –ya aparecía en la primera edición-. Se aprecia, por tanto, una preocupación mayor por la conexión de la EM con el contexto social y cultural, por abrirse al impacto que la misma supone en todos los espacios de relación humana.

Parece que ya en estos años hay temas ineludibles que hablan, si no de un “giro epistemológico”, como en el caso de la IP, sí de un importante cambio de rumbo en el sentido de la relevancia del contexto: en la clásica disputa filosófica entre el comunitarismo de Elliot (1995) y el esteticismo de Reimer (1970), prevalece la dimensión social del primero frente a la formal del segundo; como también perciben otros autores, es más importante educar con la música (Aróstegui, 2014) que tiene una gran potencial transformador (Ramírez, 2006), que ceñirse a cuestiones técnico-estéticas.

Con otro salto de diez años –lo cual no es mucho para la evolución de las ciencias sociales, especialmente para la nuestra y para este tipo de materiales- se publica el amplio manual en EM que, con dos volúmenes, (McPherson y Welch, 2012) reúne a 169 autores de todo el mundo. El primer volumen tiene un carácter profesional que ocupa la mayoría de los capítulos, en cuanto a detallar la EM en cada etapa de la vida, -no solo de la educación obligatoria-, pero no deja de ser relevante que la Parte I que supone el marco teórico se titule “La educación musical y el papel de la música en la vida de las personas”. En esta parte, y en la línea de la influencia personal y social, -a nivel *micro*, *macro*, *meso* y *mega*, aunque no lo titulen con estas palabras- se habla de diversidad cultural como algo que va “más allá del mero cantar canciones de cada país” (pp. 87-104); identidad (pp. 125-142) y educación musical democrática (pp. 187-204).

Más relevante aún es el hecho de que a la música comunitaria se le dedique toda una parte en el volumen II, con referencias al capital social (pp. 120-137), a la justicia social (155-168) y a los movimientos migratorios (168-184). En la parte IV, sobre creatividad social como práctica, se incluye un capítulo sobre empatía (pp. 337-353).

Toda esta temática dirige los tópicos de investigación hacia cuestiones que están íntimamente ligadas a la EpP. Pero la aparición el año pasado (2015) de un manual sobre EM y Justicia Social (Benedict, Schmidt, Spruce y Woodford, 2015) ya subraya aún más las convergencias. Sería prolijo detallar aquí las categorías que trata este texto, pues todas sin excepción están emparentadas con la IP. Tan es así, que algunos de los organismos sociales que han originado los movimientos para la paz se denominan “Justicia y Paz”, (<http://www.juspax-es.org/>) puesto que son dos conceptos que han de estar indisolublemente unidos, también en EM.

En esta misma línea de la justicia social, y precisamente para enero de 2017, la prestigiosa revista *Action, Criticism and Theory for Music Education*³ hace una llamada para presentar trabajos sobre la Injusticia Institucional o *Malpraxis*. La historia de este llamamiento la sitúan en un hecho acaecido en 2014: en una reunión celebrada para propiciar cambios en el currículum universitario de música -incluyendo la educación musical-, y tratando de crear más diversidad entre los estudiantes, profesores y el propio currículum, Michael Butera -director de la Asociación Nacional para la EM en EE. UU.- comentaba el racismo institucional y la baja representación de latinos y personas de color en la educación musical con esta desafortunada afirmación: “los negros y latinos carecen de las habilidades pianísticas necesarias para esta área” (Cooper, 2016). Esto produjo una reacción importante en los medios y en la comunidad científica, de tal modo que el número especial que esa revista prepara incide en la injusticia estructural en la educación musical, no solo en la práctica formal, sino en la informal. Así, las preguntas de investigación que proponen son:

¿Qué barreras para el desarrollo musical individual y comunitario pueden perpetuar las instituciones musicales y cómo se pueden abordar sus efectos a través de la educación musical y la educación musical como disciplina? ¿Cómo perpetúan las instituciones esas prácticas que conducen a injusticias o mala praxis a nivel individual, grupal, regional, nacional e incluso internacional? ¿Qué cambios son necesarios para comenzar a romper las injusticias estructurales que existen en todos los niveles de la educación musical? ¿Cómo se pueden introducir y fomentar las prácticas alternativas? (traducido de *Call for Papers*. <http://act.maydaygroup.org/call-for-papers/>)

Estas preguntas tratan de profundizar en el hecho de que la EM es, efectivamente, para todos: no sólo con unas referencias a la diversidad, sino constanding el hecho de que la exclusión realmente sigue presente e incluso prosperando, y preguntándose por los motivos de esta resistencia al cambio.

Sin ser los investigadores en EM una comunidad homogénea, sí que se aprecian unos rasgos fuertes y comunes de preocupación por los análisis que interesan igualmente a la EpP. Lo cierto es que cuanto más se desarrollan ambas áreas más se acercan, y cuanto más se profundiza en su conocimiento, más se descubren las implicaciones mutuas, que son a la vez fortalezas para su defensa.

Así, el análisis que venimos haciendo podríamos resumirlo así: se habla de una EM que fomenta la participación, la colaboración y, con ellas, el fortalecimiento de la comunidad; está basada en el pensamiento crítico; no se centra en la perfección formal o la formación elitista, sino en el impacto social, poniendo atención siempre en el contexto; trata de desarrollar lo *glocal* –las particularidades de lo propio, pero abierto a otras identidades y culturas-; no mercantilista, sino preocupada por la justicia social.

Como veremos, estas características hacen que, por un lado, encuentre una fuerte convergencia con la EpP. Y por otro, esta misma convergencia las hace vulne-

³ A pesar de ser una revista con tradición, revisión a doble ciego, regularidad, apertura de autores, representación internacional, etc., no se halla presente en las bases de datos como Scopus o Web of Science por propia voluntad de los editores: es una decisión de estar fuera del “sistema”. Lo mismo ocurre con la *Philosophy of Music Education Review*. Esto lo puedo afirmar por comunicación personal de los editores (D. Elliot, 7 Julio 2009; E. Jorgensen 11 Junio 2010) Por supuesto, ambas tienen todos sus números en abierto

rables a las fuertes consecuencias globales del neoliberalismo economicista, como veremos en el epígrafe en el que hablamos de la posverdad como una de estas consecuencias.

3. Convergencias epistemológicas entre la Em y la EpP: propuesta para un análisis de categorías

Si hasta aquí he resumido qué cosa sea en este momento la EpP -desde la IP- y cómo la EM converge hacia ella, desde la propia EM, a continuación haré una aproximación de cómo la IP se ha interesado por la música y sus aspectos sociales⁴ -no los estéticos-, dentro de los que se encuentran, obviamente, el marco cultural y educativo.

En cierta ocasión comentaba con un compañero del área de bellas artes y miembro de un centro de IP la relevancia del arte en general en la construcción de la paz. Su opinión era que la aproximación de las artes a la paz se consideraba una posición un poco naif y que no solía contar mucho, por tanto, en los foros relevantes de IP, como otras categorías más “serias”.

No puedo estar de acuerdo con esta afirmación. Es cierto que se trata de un campo en construcción, pero, si se me permite seguir con el símil, tiene ya unos sólidos cimientos -académicos, sociales y profesionales-; las construcciones teóricas y prácticas adquieren forma y las grúas trabajan sin descanso. La propia fundación de la ISME, en 1953, en una conferencia auspiciada por la UNESCO habla de esta conexión.

En 2008 apareció un volumen editado por Olivier Urbain titulado *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics*. El autor-editor dirige el *Toda Institute for Global Peace and Peace Research*, con sedes en Japón y Hawai (localizaciones geográficas más que justificadas y entendibles, especialmente en estas fechas en que se cumplen 75 años de *Pearl Harbour*). Era la primera contribución sólida y específica que reunía trabajos analizando la contribución de la música a la paz desde la IP. El texto es muy interesante y, con contribuciones del propio Galtung (2008), trataba cuestiones tan cruciales en música, educación y paz como la empatía (Laurence, 2008), la cuestión de la *inter- y cross-culturalidad* (Boyce-Tillman, 2008), el papel de la musicoterapia y toda una parte específica sobre EM en el que se vuelven a tocar temas como la empatía, la capacidad de escucha, el aprendizaje social a través de la música en grupo y el impacto social de la EM. Además, el volumen incluye un buen número de estudios de caso o “historias de campo”.

Aun siendo también relativamente reciente, el interés que suscitó la obra ha hecho que aparezca en 2011 otro título en la misma línea, *Music and Solidarity*, (Laurence y Urbain, 2011) tratando cuestiones como la solidaridad global, la diversidad, la identidad, el diálogo, los derechos humanos, así como nuevamente la musicoterapia y algunos estudios de caso.

⁴ La aportación que la educación musical puede hacer a la construcción de la paz aparece en las publicaciones sobre educación musical ya durante la II Guerra Mundial y abundantemente en los años de la guerra fría (Carr, 1946, Dardenelle, 1945, Givens, 1950, Hornback, 1965, Maddy, 1956, Tufts, 1962). Estos artículos reflejan la percepción que se tiene del poder de la música a nivel educativo y social, así como la inquietud de usarla con la finalidad de que la paz posbélica fuera perdurable. No obstante, no será hasta mucho después cuando se investigue con más profundidad esta relación entre música y paz, como veremos en este epígrafe.

Una nueva aportación desde el mismo ámbito es tan reciente como de 2016; con el título general de *Music, Power and Liberty* (Urbain y Robertson, 2016) incide en categorías como el poder, el cambio social, la democracia, la resistencia, la diversidad y la ciudadanía global.

Resulta interesante comprobar que no sólo los tópicos, sino en algunos casos los autores -más bien las autoras- que han participado en estas obras, publicadas desde la IP, pertenecen también al ámbito de la EM, como es el caso de Tia de Nora, (2016) Felicity Laurence (2008, 2011) o June Boyce-Tillman (2008).

Con la participación del editor de estos volúmenes se ha creado recientemente (Octubre de 2014) un Instituto de investigación específico -*The Min-On Music Research Institute*- para llevar a cabo una investigación multidisciplinaria de la aplicación de la música en las actividades de construcción de la paz⁵ (<http://institute.min-on.org>). Entre las áreas implicadas en primera fila se encuentra la EM, como así se puede ver en la web y como no podía ser de otra manera.

En una línea similar, también hay que citar el título *Playing for change. Music and Musicians in the Service of Social Movements* (Rosenthal y Flacks, 2012), que profundiza en la función social y transformativa de la música, o más particularmente del *musicking*, - o *musicar*; como suele traducirse al castellano- término que fue acuñado por Small (2011) y que se viene usando de forma bastante extendida.

No son sólo estos y otros textos (Bornstein, 2015; Cabedo, 2009; Cabedo y Gil, 2013; O'Connell, 2011; Pettan, 2010; Phillips, 2004) los que muestran el convencimiento académico de la importancia de la música y la EM para la paz: también hay movimientos sociales y educativos⁶ -no meramente conciertos benéficos- que los ponen en práctica y el interés científico se ha basado y retroalimentado en estas realidades.

Basándome en estas lecturas, conversaciones, temáticas de congresos, etc. he elaborado la siguiente propuesta de categorías convergentes entre la EM y la EpP, con los siguientes criterios:

- Explícitas: categorías que han sido tratadas desde ambas áreas, por lo que la convergencia está consolidada.
- Implícitas: categorías que, aunque no han sido desarrolladas aún de forma explícita de forma común, están latentes en los planteamientos de ambas áreas
- Emergentes: han sido tratadas por alguna de las dos áreas en un marco epistemológico común y ya hay algunos trabajos publicados, pero aún pocos.

⁵ En la literatura de IP, el término *Peacebuilding* se utiliza a veces con un sentido técnico, referido al postconflicto, y otras veces como sinónimo de “paz” o “construcción de paz”. Aquí lo he traducido con este último significado más amplio.

⁶ <https://www.musicianswithoutborders.org/>(<http://www.musicaporlapaz.org/>) (<http://fundacionyehudimenuhin.org/>) (<http://fundacionmusicaporcolombia.org/>) (<http://musicaesperanza.org.ar/>) (<http://www.music4peace.com/>) <https://musicforpeace.wordpress.com/> (<http://www.musicasaglobalresource.org/>) <https://playingforchange.com/>, <http://www.barenboim-said.org/es/>



Figura 1. Propuesta de categorías epistemológicas convergentes en la EM y la EpP

En la figura 1 se resume esta propuesta, haciendo ver el sustrato del que emergen estas categorías y la interrelación dinámica que hay entre ellas. Puesto que se trata de una propuesta, está abierta al debate y puede –y deberá, según avancen las investigaciones- ser modificada.

Aunque ya se señaló más arriba que no se trata aquí de hacer una revisión bibliométrico-cuantitativa de la literatura⁷, aportamos algunas referencias principales de las categorías explícitas, así como el número de resultados obtenidos en la base de datos Scopus para cada una de ellas con la búsqueda booleana “music education” and [cada una de las categorías]; el propósito es confirmar que ninguna de ellas está totalmente “vacía” desde una aproximación simple. Se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis bibliográfico de categorías

Categorías Explícitas	Algunas referencias básicas	Scopus. Music education and [categoría]
Comunidad	(Elliott, 1995; Langston y Barrett, 2008)	255
Valores	(Boyce-Tillman, 2008; Chapin y Kramer, 2009)	227
Identidad	(Baker, 2005; Ballantyne, Kerchner, y Aróstegui, 2012; Barrett, 2011; Bossius, Hægery Kahn-Harris, 2011; Camellini, 2007; Frith, 1996; Ruud, 1997)	187

⁷ De las categorías “justicia social” y “diversidad”, actualizado a 2013 y referido a la formación del profesorado puede encontrarse dicho análisis bibliométrico en Ballantyne and Mills (2015).

Creatividad	(Aróstegui, 2011; MacDonald y Miell, 2000)	147
Comunicación	(Miell, 2005; Palomares, 2004; Pitet, 2004; Ramírez, 2006).	126
Género	(Lamb, Dollof, y Wieland Howe, 2002; Sanfeliú, 2010)	110
Interculturalidad	(Bouhadiba, 2011; Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2016; Karlsen, Westerlund, y Miettinen, 2016)	27
Globalización	(Beynon, Veblen, y Elliott, 2012; Hebert y Kertz-Welzel, 2012; Mansfield, 2004; Schippers, 2009)	21
Justicia Social	(Ballantyne y Mills, 2008; Benedict y Jorgensen, 2015; Jorgensen, 2007a; Silverman, 2009)	21
Democracia	(Gould, 2007; Mota y Figueredo, 2012)	20
Cambio social	(Small, 1989; Small, 2011)	13
Pensamiento crítico	(Richardson y Whitaker, 1992; Younker, 2002)	10
Empatía	(Ackfeldt, 2012; Cross, Laurence, y Rabinowitch, 2012; Laurence, 2008, 2011; Wöllner, 2012)	6
Ciudadanía	(Baker, 2016; Enslin y Ramírez-Hurtado, 2013; Turino, 2016)	6
Igualdad	(Hardert, 2003; Reimer, 2007)	4

Por otra parte, con este tipo de búsqueda parecería que hay poca conexión entre las áreas –a menos que se aplique este marco categorial–, pues de la simple búsqueda [“music education” and peace] aparecen solo ocho resultados con poca relación real con la temática; ninguno de [“music education” and “peace education/ education for peace”] y solo uno de [“peace education” and music] aunque esta última referencia sí se puede afirmar que es plenamente relevante y actual (Golden, 2016). En cambio, en las revistas no indexadas en la citada base se pueden encontrar muchas más referencias: 40 resultados en *Action, Criticism and Theory for Music Education*; 25 en *Philosophy of Music Education Review*.

No se puede terminar este epígrafe sin señalar el hecho de que, si existe esta convergencia y esta preocupación por la paz desde músicos y educadores musicales, y por la música desde los investigadores para la paz es que la música también puede fomentar la violencia (Allsup, 2009; Kent, 2008), el nacionalismo excluyente (Jorgensen, 2007b) y aun la guerra (McWhirter, 2012); lo sigue haciendo cuando fomenta la competitividad y el etnocentrismo; como decía el clásico proverbio, *corruptio optimi pessima*.

Así pues, solo bajo determinadas condiciones, la música puede servir para la construcción de la paz. Y estas son, por fortuna, las condiciones que se están plan-

teando desde los marcos teóricos de la investigación en EM, tal y como está mayoritariamente orientada, según hemos ido viendo, por lo que puede decirse que la educación musical es de suyo educación para la paz. Sería entonces una buena estrategia de defensa para el área plantearlo de esta manera, porque todo el mundo quiere la paz. ¿O no?

4. La (i)relevancia de la EM y la EpP en la era de la *posverdad*: el neoliberalismo y algo más

Como decía en la introducción, tanto el sentir social como la comunidad académica no están lejanos –por esta vez- en la percepción de la importancia de crecer en una cultura de paz y la fuerte implicación que la EM ha de tener en ello.

Ahora bien, cabría preguntarse entonces por qué la EM está disminuyendo cada vez más en los *curricula* y por qué la EpP puede subsistir como mera anécdota.

Es más que probable que la razón sea la misma por la que la última ley educativa en España (LOMCE, 8/2013 de 9 de Diciembre) también relega la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato a la categoría de optativa. Las políticas neoliberales en educación tienen mucho que ver con esto y los efectos nocivos de estas políticas – que sólo buscan el gerencialismo y la productividad- han sido expuestos tanto a nivel general como específicamente desde la EM (Aróstegui y Martínez Rodríguez, 2008; Ball, 2009; Horsley, 2015; Navas, Olmedo, Grau, y Casanova, 2012).

No obstante, podría ser un poco simplista tratar de entender la complejidad de los mecanismos de las políticas educativas desde un dualismo blanco/negro, bueno/malo, achacando todos los males de la educación general y de la EM en particular a las tendencias neoliberales. Aun con sus nefastas líneas de utilitarismo, recortes, y dudosa aplicación de conceptos como excelencia, calidad y todas las disonancias que llevan consigo, habría que hacer un análisis un poco más detallado de las mismas. Sin embargo, tratar todas y cada una de estas características es algo que excede el propósito de estas páginas. Se ha seleccionado por tanto un concepto de reciente aparición en el espectro mediático y político: la *posverdad*. Explico sucintamente cómo y por qué aparece, para seguidamente conectarlo con el análisis de la EM y la EpP.

El término fue puesto en circulación en 2004, con la publicación del libro *The post-truth era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life* (Keyes, 2004), aunque el propio autor reconoce que “lo leyó por primera vez en un ensayo de Steve Tesich de 1992” (p. 13)

Habiendo trabajado en los ámbitos periodístico y académico, Keyes analiza en con clarividencia en este monográfico la pérdida del sentido de la honestidad y de la confianza: aunque la mentira ha existido siempre, ahora tiene carta de naturaleza social y nos parece que no puede ser de otra manera. Para ponerlo de manifiesto analiza numerosos ámbitos especialmente relevantes, como el de la ley, la salud, la política, el cine, las fuerzas armadas, la investigación científica y la educación superior; en su análisis de la vida académica hay que decir que esta no queda muy bien parada (pp. 130-149). Pero quizá lo más grave es la aceptación generalizada de esta desviación; damos por hecho que ha de ser así y no nos importa. Así, junto con el declive de la honradez ha habido un crecimiento paralelo de la deshonestidad. Las causas las resume como sigue:

Hemos visto el surgimiento de la post-honradez en la sociedad contemporánea, considerando su origen (especialmente, la ruptura de la comunidad) [...] Las oportunidades de engañar van claramente en aumento, y no faltan embaucadores dispuestos a aprovecharlas. [...] [Estas oportunidades] incluyen la creciente influencia de los líderes con autoridad que toleran la mentira, como terapeutas, abogados y políticos; las tendencias intelectuales posmodernas en la educación superior; el aumento del énfasis de la *narratividad* en la sociedad; el impacto de los medios electrónicos, con su indiferencia a la veracidad y la creciente cantidad de tiempo que pasamos interactuando anónimamente en línea. (Keyes, 2006, p. 110) (Traducción y subrayado de la autora del texto)⁸

Aunque este texto tiene diez años, ha sido recientemente cuando el concepto posverdad se ha popularizado y ha saltado a los medios de comunicación⁹, a propósito de la victoria del candidato republicano a la presidencia de los EE. UU., Donald Trump, y tratando de dar respuesta a la pregunta global –¿cómo es posible?–, puesto que la posverdad se entiende en los medios como la distancia entre el discurso político y la realidad: no interesan las evidencias, sino las opiniones, y para que estas se traduzcan en mayoritarias, basta con repetirlas con insistencia, con un discurso retórico que apele a las emociones y aprovechando, cómo no, el poder de las redes sociales.

Mas allá del oportunismo mediático, el énfasis que la posmodernidad ha puesto en el relativismo y en la razón débil ha devenido en un distanciamiento de la facticidad de los hechos; la posverdad construye una realidad paralela –como la de las sombras de la caverna de Platón– y en esta se desarrolla la liquidez, la volatilidad de las relaciones humanas y la fragilidad de los vínculos comunitarios. Como el propio Keyes evidencia en el título de su obra: la era de la posverdad se basa en la deshonestidad. De alguna manera, los individuos han acabado jugando ya al mismo juego que los políticos: si éstos no están interesados en la verdad en sus discursos, el votante tampoco dice la verdad en las encuestas, por lo que las grandes empresas demoscópicas han devenido en fiasco total, siendo el “sí” en el Brexit y la elección de Trump grandes sorpresas de la democracia reciente. Así, por ejemplo, la empresa demoscópica Populous atribuía una victoria del 55% a la permanencia en la UE (Khan, 2016); y en EE. UU. las posibilidades de victoria de Hillary Clinton se llegaron a elevar al 85 % (Katz, 2016).

Pero desde la reflexión pausada y consciente deberíamos concluir que tales sorpresas no tendrían que serlo. La posverdad no es solo una pose de los políticos profesionales, sino que por desgracia encontramos demasiadas coincidencias en el día a día: decimos lo que el vecino quiere oír, en los pequeños foros grupales somos políticamente correctos, pero en realidad, nos comportamos como individualistas feroces.

⁸ “... we have looked at the rise of post-truthfulness in contemporary society, considered its origin (the breakdown of community, specially) [...] Opportunities to deceive are clearly on the rise, with no shortage of deceivers willing to take advantage. [...] They include the growing influence of lie-tolerant mentors such as therapist, lawyers and politicians, postmodern intellectual trends in higher education; the increase emphasis of ‘storytelling’ through society; the impact of electronic media, with their indifference to veracity; and the growing amount of time we spend interacting anonymously online.”

⁹ Algunos de estos medios le atribuyen erróneamente la creación a David Roberts en 2010 http://elpais.com/elpais/2016/09/23/opinion/1474647422_293415.html

Que duda cabe que el término posverdad tiene entonces unas importantes resonancias éticas, ideológicas y políticas, que inciden en el núcleo de las políticas educativas, y por tanto, en las implicaciones para la EM y la EpP.

Este impacto en la educación ha sido pronto recogido por los investigadores; aunque el texto es largo, por su reciente aparición en la revista *Educational Philosophy and Theory* y por la clara incidencia en el tema merece la pena recogerlo:

...las nociones de ‘hechos’ y ‘evidencias’ en la era de la posverdad no solo afecta a la política y a la ciencia, sino que se convierte en un tema candente para la educación a todos los niveles. La educación ha asumido el giro digital y en gran medida ha sido capturada por los grandes sistemas de datos, tanto en la administración como en la enseñanza y la investigación. La capacidad crítica ha sido evitada o limitada en la educación, y sustituida por concepciones estrechas de los estándares y pedagogías utilitaristas instrumentalizadas por mandato estatal. Ha habido ataques a la autonomía profesional del profesorado como árbitro de la verdad. Si la educación se equipara casi exclusivamente con la capacitación laboral en lugar de una agenda más amplia de la ciudadanía crítica para la democracia participativa, podemos esperar el mayor declive de la socialdemocracia y el surgimiento de los demagogos de la política populista y de los partidos racistas de la derecha alternativa. (Peters, 2017:564. Traducción y subrayado de la autora del texto)¹⁰

La globalización del neoliberalismo economicista podría decirse que ha producido una globalización paralela de percepciones complejas y contradictorias en la ciudadanía –entendida en el sentido más amplio del término: la gente de a pie, los agentes educativos primeros, las pequeñas comunidades profesionales y familiares, etc.- Asistimos a una globalización de la perplejidad, producida por la gran distancia entre las necesidades reales de la población y la complejidad de los medios para mejorarlas: sobre todo, estos medios se nos escamotean disfrazados tras una maraña de operaciones financieras internacionales cuyos oscuros resultados acaban teniendo un negativo impacto en las políticas educativas. Políticas educativas a las que no interesa, al parecer, la EM ni la EpP.

Estas se fundamentarían y conectarían, como hemos ido apuntando en los epígrafes anteriores, en las bases de la justicia social, la capacidad crítica y la construcción comunitaria. Pero el avance depredador de los mercados globales –y su mentira y deshonestidad aparejadas, como hemos visto que implica el surgimiento de la posverdad- no van precisamente por los caminos de la colaboración, la justicia social y el fortalecimiento de las comunidades.

Por añadidura, una de las bases de desarrollo de la posverdad es una manipulación de las emociones (Bowell, 2017), que es precisamente uno de los factores en los que más incide la EM.

¹⁰ “... the notion of ‘facts’ and ‘evidence’ in a post-truth era affects not only politics and science but becomes a burning issue for education at all levels. Education has now undergone the digital turn and to a large extent been captured by big data systems in administration as well as teaching and research. Criticality has been avoided or limited within education and substituted by narrow conceptions of standards, and state-mandated instrumental and utilitarian pedagogies. There have been attacks on the professional autonomy of teachers as arbiters of truth. If education is equated almost solely with job training rather than a broader critical citizenship agenda for participatory democracy, we can expect the further decline of social democracy and the rise of populist demagogue politicians and alt-right racist parties.”

Por tanto, necesitamos unas bases epistemológicas y éticas que trabajen honestamente, tanto a nivel de razón teórica como de razón práctica. Porque ¿cómo podríamos construir la paz a través de la educación musical en un contexto de “mentira técnica globalizada”? (que sería una buena definición de posverdad). ¿No sería necesario realizar una profilaxis de este modo de conocimiento y actuación para poder trabajar con nuestra materia –la EM- en el fortalecimiento de la EpP?

Es así que la posverdad constituye un epitome ético-epistemológico de las políticas neoliberales; un concepto nefasto a nivel educativo. Necesitamos por tanto una alternativa, que aquí se plantea con el término de *transverdad* y que emana precisamente de las fortalezas en las que convergen la EM y la EpP

5. El poder educativo de la música para la paz: la *transverdad* como epistemología del comunitarismo personalista

Hasta aquí hemos visto las líneas fundamentales de desarrollo actual de la EM y la EpP, y cómo precisamente convergen en unas categorías de trabajo teórico y práctico que promueven el desarrollo comunitario, el pensamiento crítico y la justicia social, entre otros valores. Pero justo estos valores chocan con la deriva neoliberal y mercantilista de la sociedad en general y la educación en particular. Esta orientación ha cristalizado en el surgimiento de la noción de posverdad, y en las raíces de la misma está, como hemos visto, la ruptura de las comunidades, la manipulación retórica de los sentimientos y la utilización de las redes sociales virtuales en su vertiente negativa de anular la capacidad crítica.

La aplicación del neoliberalismo en educación ha hecho que la EM y la EpP corran parecida suerte en cuanto a pérdida de recursos. Aunque se puede afirmar que el hecho de no estar incluidas en las evaluaciones estandarizadas –PISA, etc.- es un verdadero punto fuerte, pues dichas evaluaciones forman parte de la arquitectura de la posverdad.

Ahora bien, las herramientas para que se logre un empoderamiento de estas áreas y con ellas, de una sociedad más justa y pacífica, las encontramos dentro de su propio potencial, no fuera, y es cuestión de ponerlas a trabajar.

Entre las diversas fortalezas que hemos considerado, y que aparecen como vías comunes de investigación en la EM y la EpP nos centramos concretamente en la empatía, la noción de comunidad y la forma de entender ésta de Emmanuel Mounier (1931-1956/1993) para construir el concepto ético-epistemológico de *transverdad*.

La empatía aparece con fuerza, como vimos en los epígrafes anteriores, en los presupuestos tanto de la EM como de la EpP, aunque el descubrimiento de esta convergencia es relativamente reciente. Se trata de un proceso cognitivo y afectivo. Como describe Laurence (2008) basándose en la arquitectura fenomenológica de Edith Stein, la empatía es una experiencia primordial, un proceso, no un mero contagio emocional. Con ella no se rompe la identidad propia, pero se viaja hacia el otro con una decisión voluntaria, positiva -también hay una empatía negativa, que se utiliza, por ejemplo, en la guerra- a través de la imaginación creativa, construyendo un nosotros más fuerte y una responsabilidad comunitaria. El *musicizing* o *musicar* sería una vía para realizar este viaje y consolidar este tipo de relaciones humanas.

Si a través de la empatía -cognitiva, afectiva, ética- se puede construir un nuevo sentido de comunidad, la importancia de ésta en la EM ha sido ampliamente trabajada, como también he señalado. Muy particularmente, Estelle Jorgensen (1995) en su artículo *Music Education as Community* sienta las bases de la participación de la EM en la formación de este concepto hablando de la comunidad como lugar, como tiempo, como proceso y como final.

Más aún, ella misma propone, años más tarde (Jorgensen, 2012) una implicación práctica de la construcción comunitaria en y a través de la EM: la construcción de un espacio común a nivel internacional de investigadores en el área -que a día de hoy no existe como tal-, por encima de los pequeños feudos e intereses particulares: la gran dispersión existente hace que haya eventos que se superponen y que los investigadores a veces vuelquen sus resultados en foros orientados a otros propósitos. ¿Qué aportaría una organización/ comunidad internacional unificada? Con sus propias palabras:

El campo de la EM necesita una comunidad académica internacional que reúna las específicas necesidades de esta comunidad, amplíe el foro en el cual todos podrían potencialmente expresarse, proteja los grupos de interés específico que ya hay formados y les de oportunidad de progresar, coordine los tiempos y lugares en los que las reuniones se celebran y promueva la fertilización cruzada de ideas a lo largo de toda la comunidad (pp. 639-640; traducción de la autora del texto)

Con estos dos conceptos –empatía, comunidad- ya podemos vislumbrar el contorno de qué cosa sea la *transverdad*: una búsqueda común empática, que no se colapse epistemológicamente en el relativismo absoluto ni éticamente en el individualismo agónico; que tenga preocupación por lo real –no sólo por la opinión/posverdad-; que se deje interpelar por los hechos y sepa humildemente rectificar frente a ellos; que tenga confianza en los hallazgos de esta comunidad que comparte fructíferamente resultados sin intereses espurios.

Sólo falta contar con el punto intermedio entre el individuo del neoliberalismo y la sociedad-masa del neomarxismo, que se puede muy bien encontrar en la propuesta del personalismo comunitario de Mounier (Vela, 1989).

Su pensamiento habla de la persona como algo implícitamente conectado a la comunidad, con un entendimiento de que la sociedad es en nosotros y nosotros en ella, pero a la vez con la conciencia de que cada uno de nosotros la trasciende y no se diluye en la relación con los otros. Si el liberalismo había reducido la persona a la categoría de individuo y el marxismo colectivista la había reducido a mera masa, el sujeto personal que él propone habla de una sociedad vital y dinámica que no se enquistaba en instituciones, que subraya la importancia de los valores y que los proyecta en una educación verdaderamente democrática o *demopedia*.

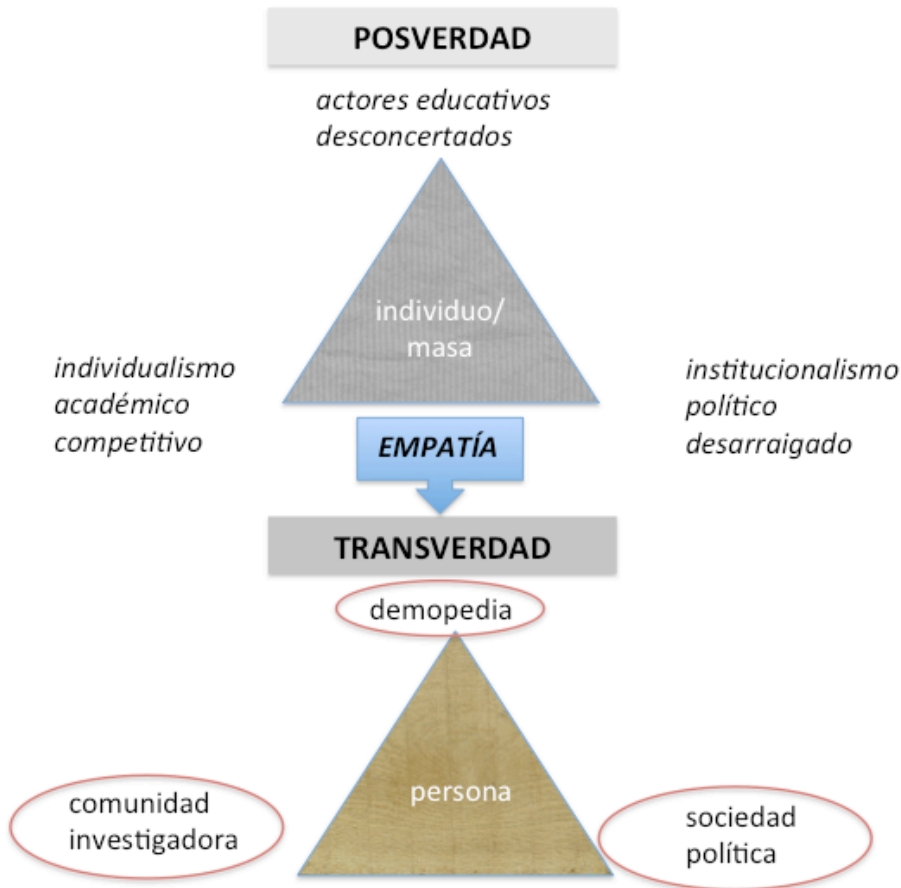


Figura 2. De la *posverdad* a la *transverdad*

Así, según se aprecia en la Figura 2, la *posverdad*, como expresión del neoliberalismo social –y, por ende, educativo– hunde sus raíces en una concepción del individuo aislado o de un agregado “masa” sin capacidad crítica. Sobre este eje se asientan el desconcierto de los actores educativos –con las implicaciones que tiene tanto para la EM como para la EpP–; el desarraigo de las instituciones políticas, distantes de estos agentes educadores y de la ciudadanía, con decisiones político-educativas que imponen medidas hacia la productividad y el consiguiente aislamiento de estas materias “no mercantiles” (EM y EpP), así como la competitividad académica individualista en todos los niveles educativos.

Frente a este planteamiento, que no es precisamente favorecedor de una cultura de paz, nos apoyamos en la capacidad de la EM para fomentar la empatía y construir sobre ella una verdadera EpP, apuntando al concepto de *transverdad* frente al de *posverdad*. Es este un concepto ético y epistemológico basado en la persona, comprometido con la sociedad y que es capaz de construir una verdadera comunidad política, educativa e investigadora y que, puesto que fomenta el pensamiento crítico y los valores de los que hemos estado hablando, cristaliza en una demopedia o democracia dinámica y comprometida.

De este modo, con y en la EM y EpP podría construirse, recorriendo el camino de la empatía, una comunidad de personas instalada en la *transverdad*, que superase el desarraigo del institucionalismo político percibido globalmente por la ciudadanía, el desconcierto de los actores educativos y el individualismo académico, hacia una verdadera comunidad investigadora, una sociedad de participación política y una educación en democracia.

6. Conclusiones

Aunque el propósito de este trabajo es mayormente prospectivo, podemos extraer algunas conclusiones a las que nos lleva la reflexión sobre los materiales trabajados y las ideas expuestas.

Y es que, a pesar de ser percibidas por la sociedad y por los investigadores como algo relevante para la vida de la ciudadanía, la EM y la EpP están teniendo una presencia institucional y curricular débil. Esta pérdida de peso específico se ha agravado por la aplicación de políticas neoliberales en el sentido de “productivistas”, que han trufado la educación a todos los niveles de formas de hacer empresariales, orientadas a los meros resultados. El individuo se exalta así fomentando un individualismo encapsulado, solipsista y competitivo, que olvida a la persona y su dimensión social.

Últimamente se ha visto agravado por la distancia entre la política profesional y la sociedad, que a la vista de los recientes resultados en diversos países, da muestras de estar conformándose con esta posverdad vendida por las clases dirigentes con tanto acierto que acabamos creyéndola y viviendo en ella y de ella: creemos y actuamos con el miedo al otro, con el convencimiento de que sólo hay que buscar el propio interés y orientando todas las facetas de nuestra vida a la producción y consumo, ya sea de bienes materiales, culturales y aún espirituales.

Frente a esta situación, tanto la EM como la EpP han ido creciendo en torno a la construcción de un marco contrario a estas tendencias, y precisamente por ello convergen. Así, las investigaciones más recientes –y, con suerte, las de un futuro inmediato– se centran, como hemos visto, en la justicia social, la empatía, la comunidad, los valores, la comunicación, la igualdad, etc.

El empoderamiento de estas áreas tiene ya una fructífera vía de convergencia, en la que sin duda hay que seguir profundizando, pues es desde ellas mismas de donde proviene su propia fuerza. Este trabajo común puede redundar en un relevante impacto y aún cambio social, que sea articulado a través de la empatía, en una construcción comunitaria instalada en la *transverdad*, centrada en la persona educada democráticamente y que revierta la situación generalizada de individualismo aislante y a la postre estéril.

Sirva, pues, esta conclusión como propuesta a la comunidad de investigadores para seguir ahondando en estas líneas, con el convencimiento de la relevancia que tienen para la vida de las personas.

7. Referencias bibliográficas

Ackfeldt, A. (2012). “Imma march’ toward ka’ba”: Islam in swedish hip-hop. *Contemporary Islam*, 6 (3), 283-296.

- Allsup, R. E. (2009). Rough play: Music and symbolic violence in an age of perpetual war. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 8 (1, March), 35-53.
- Aróstegui, J. L. (2011). El desarrollo creativo en educación musical: Del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação (UFES)*, 37 (1), 31-44.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. L. (2014). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19 (25), 19-29.
- Baker, G. (2016). Citizens or subjects? *El sistema* in critical perspective. En D. Elliott, M. Silverman y W. Bowman (Eds.), *Artistic citizenship, artistry, social responsibility and ethical praxis* (pp. 313-337). Oxford: Oxford UP.
- Baker, D. (2005). Music service teachers' life histories in the United Kingdom with implications for practice. *International Journal of Music Education*, 23 (3), 263-277.
- Ball, S. J. (2009). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 87-104.
- Ballantyne, J. y Mills, C. (2008). Promoting socially just and inclusive music teacher education: exploring perceptions of early-career teachers. *Research Studies in Music Education*, 30 (1), 77-91. doi:10.1177/1321103X08089891
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., y Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: an international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 211-226. doi:10.1177/0255761411433720
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39 (4), 403-423.
- Benedict, C, Schmidt, P, Spruce, G y Woodford, P.(Ed.) (2015). *The Oxford Handbook of social justice in music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Beynon, C. A., Veblen, K. y Elliott, D. J. (2012). Marching to the world beats: globalization in the context of canadian music education. En C. A. Beynon y K. A. Veblen (Eds.). *Critical perspectives in Canadian music education* (pp. 181-192). Waterloo (CA): Wilfrid Laurier University Press.
- Bornstein, J. (2015). Music and peace. En Bretherton, D. and Law, S. F. (Eds.). *Methodologies in Peace Psychology. Peace Research by Peaceful Means*. (pp. 325-343) Basilea: Springer.
- Bossius, T., Hèager, A., y Kahn-Harris, K. (2011). *Religion and popular music in europe. New expression of sacred and secular identity*. Londres: I.B. Tauris.
- Bowell, T. (2017). Response to the editorial 'Education in a post-truth world'. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 582-585. doi:10.1080/00131857.2017.1288805
- Bouhadiba, F. (2011). Compositional process and intercultural dialogue: The role of music in a collective harmonious consciousness. En Urbain, O. y Laurence, F. (Eds.), *Music and solidarity: Questions of universality, consciousness, and connection*. (pp. 73-83). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Boyce-Tillman, J. (2008). Music and value in cross-cultural work. En O. Urbain (Ed.), *Music and conflict transformation* (pp. 40-53). Nueva York: I.B. Tauris.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the new education fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40 (5-6), 733-755.
- Cabedo, A. (2009). La educación musical como modelo para una cultura de paz. *Fòrum De Recerca*, (14), 488-498.
- Cabedo, A. y Gil, J. (2013). *Lacultura para la convivencia*. Valencia: La Nau Llibres.

- Cabedo-Mas, A., y Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 368-386. doi:10.1080/13540602.2015.1058593
- Call for papers*. Special issue of *Action, criticism, and theory for music education* on institutional injustice or “Malpraxis”. Recuperado de <http://act.maydaygroup.org/call-for-papers/>
- Camellini, T. (2007). Vocal identity and music in the oral tradition. [Identità vocale e musica di tradizione orale] *Nuova Rivista Musicale Italiana*, 11(3), 287-306.
- Carr, W. G. (1946). Mobilizing education for peace. *Music Educators Journal*, 33(2), 16.
- Chapin, K. M., y Kramer, L. (2009). *Musical meaning and human values*. Nueva York : Fordham University Press.
- Colwell, R. (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of The Music Educators National Conference*. Nueva York: Schirmer Books.
- Cooper, M. (12 de Mayo de 2016). Music Education Group’s Leader Departs After Remarks on Diversity. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2016/05/13/arts/music/music-education-groups-leader-departs-after-remarks-on-diversity.html>
- Cross, I., Laurence, F. y Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of empathic creativity. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education, vol. II* (pp. 337-353). Oxford: Oxford UP.
- Elliott, D. J. (1995) *Music matters : A new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dardenelle, R. (1945). The influence of music on world peace. *Music Educators Journal*, 31(6), 71.
- DeNora, T. (2016). Foreword. In O. Urbain, y C. Robertson (Eds.), *Musica, power and liberty* (pp. xi-xiii-xiii). Londres: I.B. Tauris.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (6ª [1ª, The MacMillan Company, 1916; trad. de Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Morata.
- Enslin, P. y Ramírez-Hurtado, C. (2013). Artistic education and the possibilities for citizenship education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12 (2), 62-70. doi:10.2304/csee.2013.12.2.62
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona, Lerna
- Frith, S. (1996). Music and identity. En S. Hall y P. du Gay (Eds.). *Questions of Cultural Identity*, (pp.108-127). Londres: SAGE
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- Galtung, J. (2008). Peace, music and the arts: In search of interconnections. En O. Urbain (Ed.). *Music and conflict transformation* (pp. 53-63). Nueva York: I.B. Tauris.
- Galtung, J. (2013). Peace, memory and education research. *International Journal of Educational Research*, 4 (3), 23-22.
- Galtung, J. (2014). The geopolitics of peace education. Learning to hate the war, to love peace, and to do something about it. *Revista de paz y conflictos*, (7), 9-18.
- Galtung, J., Jacobsen, C. G., Brand-Jacobsen, K. F. y Tschudi, F. (2000). *Searching for peace*. London; Sterling, Va.: Pluto Press in association with TRANSCEND.
- Givens, W. E. (1950). Education and peace. *Music Educators Journal*, 36(6), 21.
- Gould, E. (2007). Social justice in music education: The problematic of democracy. *Music Education Research*, 9 (2), 229-240. doi:10.1080/14613800701384359

- Hardert, R. A. (2003). Peace and equality themes in popular music. *International Journal of Humanities and Peace*, 19 (1), 61-3
- Hebert, D. G. y Kertz-Welzel, A. (2012). Patriotism and nationalism in music education. Surrey: Ashgate P. Ltd.
- Hornback, J. (1965). The superintendent's peace of mind. *Music Educators Journal*, 51(4), 74.
- Horsley, S. (2015). Facing the music. Pursuing social justice through music education in a neoliberal world. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 62-77). Oxford: Oxford UP.
- Jares, X. R. (1992). *Transversales: educación para la paz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz : su teoría y su práctica* (2ª ed., correg y aument.). Madrid: Editorial Popular.
- Jorgensen, E. R. (1995). Music education as community. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 71-84.
- Jorgensen, E. R. (2007a). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9 (2), 169-189. doi:10.1080/14613800701411731
- Jorgensen, E. R. (2007b). Songs to teach a nation. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (2), 150-160.
- Jorgensen, E. R. (2012). Constructing communities of scholarship in music education. En G. E. MacPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education. vol. 2.* (pp. 637-640). Oxford: Oxford UP.
- Maddy, J. E. (1956). The MENC and world peace. *Music Educators Journal*, 42(4), 60.
- ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. (2002). BOJA número 117 de 05/10/2002.
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563-566. doi:10.1080/00131857.2016.1264114
- Pitet, D. G. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (23), 57-60.
- Karlsen, S., Westerlund, H., y Miettinen, L. (2016). Intercultural practice as research in higher music education: The imperative of an ethics-based rationale. En P. Burnard, E. Mackinlay y K. Powell. *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research* (pp. 369-379) doi:10.4324/9781315693699
- Katz, J. (8 de noviembre de 2016) Who Will Be President? New York Times. Recuperado el 2 de Mayo de 2017 de <https://www.nytimes.com/interactive/2016/upshot/presidential-polls-forecast.html>
- Kent, G. (2008). Unpeaceful music. En O. Urbain (Ed.). *Music and conflict transformation* (pp. 104-111). Nueva York: I.B. Taurus.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Khan, M. (23 de Junio de 2016) Poll puts Remain on 55%, Leave 45% – Populus. Financial Times. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <https://www.ft.com/content/ea42dbde-116b-3caf-9756-7c6bf1a7c6d8>
- Lamb, R., Dollof, L. y Wieland H, S. (2002). Feminism, feminist research, and gender research in music education: A selective review. En R. Colwell, y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 648-674-674). Oxford: Oxford UP.
- Langston, T. W. y Barrett, M. S. (2008). Capitalizing on community music: A case study of

- the manifestation of social capital in a community choir. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 118-138.
- Laurence, F. (2008). Music and empathy. En O. Urbain (Ed.). *Music and conflict transformation* (pp. 13-26). Nueva York: I.B. Tauris.
- Laurence, F. (2011). Musicking and empathic connections. En O. Urbain y F. Laurence (Eds.). *Music and solidarity* (pp. 171-185-185) Nueva York: I.B. Tauris.
- Laurence, F. y Urbain, O. (2011). *Music and solidarity: Questions of universality, consciousness, and connection*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- MacDonald, R. A. y Miell, D. (2000). Creativity and music education: The impact of social variables. *International Journal of Music Education*, (1), 58-68.
- Mansfield, J. E. (2004). The musical subject, technoculture and curriculum in the postmodern condition. *Research Studies in Music Education*, 23(1), 42-58. doi:10.1177/1321103X040230010401
- Martínez, C. y Sánchez, S. (2013). *Escuela, espacio de paz: experiencias desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- McPherson, G. E. y Welch, G. F. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- McWhirter, C. (2012). *Battle hymns*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Montessori, M., (1956). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. (1ª, 1915) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mota, G. y Figueredo, S. (2012). Initiating music programs in new contexts: In search of a democratic music education. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 187-203). Oxford: Oxford UP.
- Mounier, E. (1931-1956/ 1993). *Obras*. Salamanca: Sígueme.
- Muñoz, F.; Molina, B. y Jiménez, F. (2003) Actas del I Congreso Iberoamericano de educación y cultura de paz. Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada. Universidad de Granada.
- Navas, J. L., Olmedo, A., Grau, E. S. C. y Casanova, G. S. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 8.
- O'Connell, J. M. (2011). Music in war, music for peace: A review article. *Ethnomusicology*, 55 (1), 112-127.
- Palomares, J. (2004). Comunicar la música. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. 23, 13-16
- Pantoja, A. y Díaz, M. Á. (2009). Los proyectos “Escuela espacio de paz” como propuestas integrales para la mejora de la convivencia en el ámbito escolar. *Bordón*, 61(2), 121-137.
- Pettan, S. (2010). Music in war, music for peace: Experiences in applied ethnomusicology. En J. M. O'Connell y S. Castelo-Blanco (Eds.) *Music and Conflict*. (pp. 177-192) Urbana: University of Illinois Press.
- Phillips, G. L. (2004). Can there be “music for peace”? *International Journal on World Peace*, 63-73.
- Ramírez, C. (2006). *Música, Lenguaje y Educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Pearson Education
- Reimer, B. (2007). Roots of inequity and injustice: The challenges for music education. *Music Education Research*, 9 (2), 191-204. doi:10.1080/14613800701384052

- Richardson, C. P. y Whitaker, N. L. (1992). Critical thinking and music education. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 546-560). Nueva York: Schirmer Books.
- Rosenthal, R. y Flacks, R. (2012). *Playing for change: Music and musicians in the service of social movements*. Herndon: Paradigm.
- Ruud, E. (1997). Music and identity. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (1), 3-13.
- Sanfeliú, A. (2010). *Las mujeres, la música y la paz*. Barcelona: Icaria.
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford. Oxford University Press.
- Silverman, M. (2009). Sites of social justice: Community music in New York city. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 178-192. doi:10.1177/1321103X09344384
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza,
- Small, C. (2011). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Tufts, N. P. (1962). The music of the pageant of peace. *Music Educators Journal*, 49(2), 102.
- Turino, T. (2016). Music, social change, and alternative forms of citizenship. En D. Elliott, M. Silverman y W. Bowman (Eds.), *Artistic citizenship, artistry, social responsibility and ethical praxis* (pp. 297-311). Oxford: Oxford UP.
- Urbain, O. (2008) *Music and Conflict Transformation*. Nueva York: IB Tauris
- Urbain, O. y Laurence, F. (2011) *Music and Solidarity*. New Brunswick: Transaction Publisher
- Urbain, O. y Robertson, C. (2016). *Music, power and liberty: Sound, song and melody as instruments of change*. Londres: IB Tauris.
- Vela López, F. (1989). *Persona, poder, educación: una lectura de E. mounier*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Wöllner, C. (2012). Is empathy related to the perception of emotional expression in music? A multimodal time-series analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (3), 214-223. doi:10.1037/a0027392
- Yunker, B. A. (2002). Critical thinking. En R. Colwell, y C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 162-171). Oxford: Oxford University Press.