

Reseña sobre el libro “Replanteando la Acción Social por la Música (ASPM)”

Luci Lambruschini

lucilambruschini@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Baker, G. (2022). *Replanteando la acción social por la música: la búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Cambridge: Open Book Publishers, 2022. (ISBN: 9781800642447).

Este libro se centra en la investigación etnográfica de Geoffrey Baker en la Red de Escuelas de Música de Medellín (La Red). Baker es profesor de música en Royal Holloway, Universidad de Londres, y director de investigación en la organización benéfica de música Agrigento. Se especializa en músicas de América Latina y a partir del 2010 comenzó una exhaustiva investigación en las orquestas escuela de Venezuela, culminando con la publicación de *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014). Ese programa fue creado a mediados de la década de los 70 con el objetivo de formar músicos de orquesta, pero recién a partir de la década de los 90 asimió la Acción Social por la Música (ASPM) como parte de su discurso, para estimular el financiamiento externo y como “prefijo justificatorio e ideológico” (p 236). Este programa se erigió como un modelo a seguir influenciando a decenas de programas similares en otros lugares del planeta y se estableció (con ayuda de los medios de comunicación, entre otros agentes) como forma hegemónica de educación musical en los barrios populares. El libro mencionado sentó las bases para la realización del posterior trabajo de campo realizado durante un año en Medellín, ya que La Red fue en sus inicios un programa musicosocial inspirado en El Sistema de Orquestas Escuela de Venezuela (IES).

El libro está dividido en cuatro secciones: introducción, parte uno, parte dos y epílogo.

En la introducción el autor hace una caracterización de la Acción Social por la

Recibido: 26/11/2022. Aceptado: 03/12/2022.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Música (ASPM) como campo de estudio. Se presenta un panorama general desde su utilización por parte de El Sistema de Orquestas Escuela de Venezuela (El Sistema), como también de su aplicación en La Red. En esta sección y a lo largo del libro se hace hincapié en ambas experiencias tomándolas como casos de estudio para entender las diversas aplicaciones de los marcos teóricos de las ASPM. Por esta razón, con el avance de los capítulos se va esclareciendo el concepto y la posición del autor respecto de él, evidenciando una fragmentación teórico/práctica entre una ASPM ortodoxa y una ASPM vinculada a otras posibilidades de acción. La primera, asociada a El Sistema, como una versión intensificada de la educación musical tradicional e inspirada en los modelos misional y mercantil¹, y la última vinculada a una multiplicidad de experiencias con distintos enfoques que comenzaron siendo críticas a los marcos eurocéntricos de educación musical en los barrios populares.

La primera parte está dividida en tres capítulos. En el primero se narra la historia de La Red con sus distintas direcciones, sus formas de financiamiento y sus diversos objetivos. Es interesante la importación de los fundamentos políticos y las estructuras institucionales de la experiencia venezolana. También se aprecia la ambivalencia de la ASPM y las múltiples formas de proyectar la Acción Social con relación a los objetivos de las direcciones: Acción Social como contención, como inclusión, como programa público que forma ciudadanos, o como acción territorial. En el segundo capítulo se abordan las tensiones internas, con sus complejidades. Desde la polarización y escisión de las actividades musicales y sociales (vinculada a la herencia de la estructura institucional de El Sistema) hasta las problemáticas que se enfrentan por las distancias entre las expectativas político-pedagógicas de los programas y la formación de educadores musicales que trabajan al interior de los mismos. El tercer y último capítulo de esta parte continúa aportando complejidad al debate en torno a lo social: primero a partir del concepto de ciudadanía (que se usa en La Red) como un valor a fomentar pero que puede manifestarse de forma ambigua, con facetas conservadoras que tienden a la conservación social, ó progresistas que tienden a la transformación social. Del mismo modo que sucedía con la Acción Social en el apartado anterior, la ciudada-

1. El modelo misional entiende que el conocimiento musical coadyuva a un proceso de adaptación a las convenciones sociales hegemónicas, a través de mecanismos de conversión, dominación, disciplinamiento, entre otros, según la naturaleza de ese proceso de adaptación. El modelo mercantil entiende al conocimiento musical como un saber para el trabajo y la producción de mercancías. Es el que conlleva la denominada “formación profesional”, atendiendo a sus formas de musicar aunque éstas no sean realizadas profesionalmente. En las sociedades modernas, este modelo está visiblemente institucionalizado (conservatorios, escuelas, universidades, etc.) que normalizan las formas de producción aceptadas. Una de las características de más relevancia para este análisis es *el desarrollo de una habilidad performativa exclusiva a través de la sistematización de sus aspectos biomecánicos (técnica instrumental), basada en un fuerte disciplinamiento del cuerpo.* (Shífres, Tuñez & Ferrero -en prensa-)

nía puede vincularse a inculcar valores y pautas de comportamiento; a entenderse como subjetivación política; como participación y protagonismo político; como empoderamiento; como activismo, etc. Estos modos de entender lo social e intersubjetivo se vinculan fuertemente a los objetivos institucionales de los programas. En los comienzos de La Red, se priorizaron objetivos de convivencia centrados en un modelo deficitario de Educación Musical² (p.163), priorizando sacar a los/as niños/as de su entorno cotidiano violento. Con el tiempo, tanto las políticas culturales como la dirección interna fueron criticando las perspectivas mencionadas apostando por marcos que contemplen la interculturalidad, y revalorizando las músicas de los territorios donde se trabaja. De estas reflexiones se puede inferir la importancia de “comprender las fuerzas macro y micropolíticas que estructuran y atraviesan los programas” (p.152), como también la historización de los procesos educativos e institucionales.

El cuarto capítulo abre la segunda parte del libro, donde es transversal la pregunta ¿Funciona la ASPM? Se analizan múltiples aristas en torno a este interrogante. A nivel teórico, se generalizaron las características de las poblaciones de los territorios sin ningún tipo de diferenciación o matiz, destacando la vulnerabilidad social de las niñas y las juventudes participantes en los programas. Sumado a esto, en Medellín se sumaron objetivos de convivencia y pacificación ya que era una ciudad con alta tasa de homicidios y violencia vinculada a los carteles de narcotráfico. En Venezuela, dicha generalización aportaba a resaltar “el poder de la música” a través de las experiencias de superación personal. De forma transversal, en ambos programas se promovieron objetivos regulatorios (comportamiento, orden, puntualidad, etc.) a través de la formación de la técnica instrumental con posibilidades de profesionalización y movilidad social. Por lo tanto, si bien el devenir histórico de ambos programas fue distinto, comenzaron construyendo sus estructuras y culturas institucionales en torno a la ASPM ortodoxa (arraigada en una visión deficitaria de Educación musical), asociando cualquier forma de educación musical a la acción social en sí misma, sólo por el hecho de trabajar con poblaciones de los barrios populares. Ante este panorama, se torna complejo inferir el impacto social de la ASPM y dar una respuesta unívoca a si realmente funciona ya que los objetivos también son difusos: ¿es prioritaria la inclusión social o la formación de músicos? En este capítulo se analizan las distintas evaluaciones realizadas en ambos programas. Al respecto las hay tanto positivas, que restan importancia a lo estructural y político; como negativas, ya que el impacto social de los proyectos nunca fue comprobado, y sus hipótesis y sus marcos fueron criticados desde la academia. “Los relatos sobre la ASPM y programas similares tienden a centrarse en los efectos individualizados, especialmente en las historias persona-

2. En dicho modelo las niñas y las juventudes son caracterizadas con relación a lo que no tienen, en vez de lo que pueden aportar a partir de sus propios conocimientos y experiencias.

les de redención (...) Sin embargo, los impactos sociales son mucho más difíciles de medir, por lo que a menudo son objeto de afirmaciones vagas e hipotéticas” (p.207). Como datos de alarma de las evaluaciones e investigaciones críticas se encuentra el *sesgo de sobrevivencia* ya que se va eliminando la evidencia del fracaso y se oculta el alto índice de deserción de los primeros años de formación. También se abre la posibilidad de profundizar la diferenciación social entre quienes participan y no participan de los programas, donde “se exagera una división de microclases dentro de los barrios populares” (p.199). Baker también visibiliza la alineación entre las familias y los valores del programa, ya que teniendo en cuenta las exigencias de participación (tiempo, práctica cotidiana, constancia, etc.) quienes participan son niños/as y jóvenes con apoyo familiar y aspiraciones de movilidad social. En contra de la ideología deficitaria que sustenta la ASPM ortodoxa, “son los recursos sociales de la comunidad los que mantienen el engranaje de la ASPM en movimiento” (p.206).

En paralelo a estas problemáticas se presenta una imagen idealizada de ASPM (vinculada a la narrativa publicitaria) donde se puede evidenciar el rol ambiguo entre las funciones de marketing y de crítica/autocrítica mencionado en el párrafo anterior. Este rol se manifiesta tanto en torno a financiadores públicos o privados. De estos últimos pueden tomarse como referencia el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) en El Sistema ó la fundación Amadeus en los inicios de La Red. Con relación a las financiaciones y políticas públicas, la más fuerte es la vinculada al *Urbanismo Social*. Los objetivos de estas políticas en Medellín (2004-2012) fueron “cambiar la imagen de la ciudad en lugar de atacar los problemas subyacentes, con el fin de atraer inversión extranjera y turismo” (p.230). “La palabra “social” sirvió tanto en El Sistema como en el Urbanismo Social como adornos del pensamiento neoliberal” (p.237). En ambos programas se utilizó el discurso social con diversos propósitos: para “generar sensación de inclusión, pero unas mejoras materiales escasas” (p.231); “como herramienta de marketing urbano, dirigida tanto hacia adentro como hacia afuera” (p.233); y erigiéndose como símbolos de la transformación de los territorios mediante el “poder de la música” en Venezuela y mediante una ciudad renovada en La Red.

En el capítulo 5 se presentan posibilidades de cambio y críticas al modelo de ASPM ortodoxa tanto desde la investigación crítica como desde las experiencias vividas en La Red. Entre ambas tendencias se abren interrogantes en torno a la política en la ASPM y la ciudadanía. Desde el campo de la investigación académica, Baker entreteje ideas de diversos autores, ya que se preocupa en la aplicación y “adecuación de la cultura educativa e interpretativa de la música clásica a la búsqueda de la acción social” (p.277). Hila las ideas de “pedagogía de la corrección” (Bull, 2019); “totalitarismo epistémico” (Mignolo y Walsh, 2018), la *decolonialidad* como parte medular de las críticas a las pedagogías musicales tradicionales (Shi-

fres y Gonnet, 2015), entre otras. El autor propone a la (auto)crítica como un objetivo importante para la educación musical clásica dentro de la ASPM, en vez de centrarse en la excelencia técnica e interpretativa. Por lo tanto, salvo que se replanteen dichos modelos, otras músicas pueden ofrecer “mayores ventajas para la búsqueda de la Acción Social” (p.279), donde se puedan articular la educación musical con los problemas de la colonización y descolonización, por ejemplo. La autocrítica fue motor de movimientos dentro La Red, que a partir de 2005 empezó a cuestionar “la noción de burbuja y la de tocar sin parar en búsqueda de la perfección artística, y presentando en su lugar una diversificación de actividades y enfoques menos exigentes” (p.247). La Red es una de las diversas experiencias IES que con los años se distanciaron de los marcos de la ASPM ortodoxa, y en la actualidad no tienen ningún vínculo con El Sistema. A lo largo del capítulo se abordan varias reflexiones de estos años de trabajo: al interior de La Red se ha criticado la idea de Acción Social como característica inherente a la educación musical; se ha buscado reorientar la Acción Social a partir de los problemas locales para luego abordar posibles soluciones musicales; y se ha advertido la necesidad de nuevos modelos para garantizar el abordaje de lo social desde la participación política. Uno de los cambios que reflejan mejor este proceso de reflexión es que a partir del 2018 La Red empezó a priorizar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Así, tanto desde la crítica académica como desde la experiencia territorial se abren interrogantes en torno a la política en la ASPM.

Entre las contingencias y las ambigüedades de los programas se proyecta su entendimiento implícito de la política, y este no es unívoco. Entender las dimensiones políticas de los programas musicosociales permite leer las vinculaciones entre la materialización de la ASPM y las decisiones de los dirigentes, el personal y sus participantes, y a partir de dicha lectura generar espacios propicios para “el empoderamiento de los estudiantes y el desarrollo de su subjetividad política” (p.284). Del mismo modo que se presentan ambigüedades alrededor de la política en la ASPM, también se generan espacios de disputa en torno al concepto de ciudadanía. Ya presentada la ambigüedad de dicho concepto, el autor propone entenderla desde marcos que contemplen la participación política. Sin embargo, esto no es suficiente ya que también se requiere contemplar las particularidades de los territorios latinoamericanos, para poder pensar una *ciudadanía artística* que tenga en cuenta el pensamiento decolonial (p.290, 292). Una ciudadanía influenciada por las concepciones indígenas y afro-diaspóricas de la cultura, que valoran la praxis comunal de la vida y no concepciones que fomentan el individualismo y la competencia. Una ciudadanía artística que esté “conectada con los movimientos sociales y políticos de su tiempo” (p.292).

La pregunta ¿funciona la ASPM? Parece responderse con los análisis de los capítulos 4 y 5 (infriendo sólo de los dos casos mencionados). Analizar los re-

sultados sociales de las intervenciones musicales es algo complejo y problemático. Con relación a lo presentado, la ASPM no funciona para las infancias y las juventudes más vulnerables y marginadas, sino para aquella “fracción social con pocos recursos económicos pero con más compromiso educativo, aspiraciones y capital cultural” (p.295). Así, parece que dichos programas están más enfocados en “democratizar la música clásica y asegurar su futuro” (p.295). Por lo tanto, si se proyecta una ASPM que busque el cambio social, se necesitan virajes del enfoque ortodoxo que también incluya a los sectores más desfavorecidos. En este último enfoque, “el objetivo final no es trasladar a las personas de un lugar a otro dentro de una estructura injusta (movilidad social), sino contrarrestar los sistemas que causan esas desigualdades (cambio social).” (p 296). Un comienzo puede ser con incluir las músicas de los grupos históricamente marginados que tienen un anclaje profundo en la participación, pero no sólo con la intención de ampliar el repertorio sino también de incluir sus ontologías y sus epistemologías.

En el capítulo 6 se plantean desafíos para la ASPM vinculados a la experiencia de Medellín. Se hace hincapié en la formación de educadores musicales y en los modelos pedagógicos que moldean dichas formaciones, asentadas en nociones colonialistas y eurocéntricas del hacer musical. En íntima relación, se evidencian las resistencias al cambio dentro de los propios programas, donde hubo mucha reticencia en modificar el equilibrio entre los estándares de excelencia buscados, descentralizando la técnica instrumental, y cuestionando la función regulatoria de la educación musical. Otro de los desafíos que propone el autor se desprende de las ideas de Boeskov (2019). Este plantea la necesidad de entender el trabajo musicosocial desde la ambigüedad, tanto “entre el discurso participativo y las expectativas de presentación” y “entre la búsqueda de objetivos sociales y la búsqueda de presentaciones pulidas” (p.335). Ante este panorama se puede apreciar cómo las nociones colonialistas y eurocentristas se entrelazan con las necesidades estructurales de financiadores y gobiernos de turno, manifestando contradicciones entre el debate público y privado de los programas. Si bien Baker apuesta por la transformación de la ASPM también advierte que, si no hay cambios estructurales de los modelos heredados por El Sistema, la ASPM como concepto le es conveniente principalmente a aquellos agentes políticos que propician la conservación social, más que el cambio. Por lo tanto, uno de los desafíos más grandes de estos programas es generar una alineación entre los objetivos sociales, los marcos político-pedagógicos y la estructura de los proyectos.

En el capítulo 7 se abordan posibilidades de transformación en la ASPM, partiendo desde dos problemáticas troncales: el exceso de retórica y las diferencias entre la teoría y la práctica. En el primer caso, se evidencian las exaltaciones discursivas del poder de la música (y la educación musical) con continuidades pedagógicas del modelo misional que se viene aplicando en Latinoamérica desde

el siglo XVI. Este exceso retórico no sólo sirvió para seducir gobiernos y financiadores, sino que también generó un imaginario del trabajo musicosocial vinculado a orquestas y grandes ensambles. Esto se vincula directamente con la segunda problemática ya que, por ejemplo, en 2018 la ONU y el BID promovieron a El Sistema como “modelo de inclusión social para el mundo” más allá de las vastas críticas en el campo de la investigación. En este sentido, la inclusión social termina convirtiéndose en la profesionalización e hiperespecialización a partir de la técnica instrumental de un grupo seleccionado de jóvenes. Así, el autor comparte un panorama complejo en torno a la investigación del trabajo musicosocial y abre el camino a las posibilidades de transformación centrándose en los espacios de autocrítica al interior de los programas para poder evidenciar las expectativas poco realistas de la ASPM y su resistencia al cambio, ya que el exceso de retórica mencionado tiene claras consecuencias prácticas, como por ejemplo pensar que la ASPM puede combatir problemas sociales complejos por sí misma. Para esta transformación Baker propone un enfoque más ambivalente de la ASPM que no centre su práctica en la formación técnica (p.349). Ambivalencia que critique las disyuntivas entre mitos y realidades, y que pueda dar lugar a la exploración y la experimentación. Por lo tanto, las posibilidades de transformación pueden diferir en cada contexto, a partir de las necesidades y problemáticas específicas de cada territorio entendiendo sus particularidades históricas, políticas y sociales. Si bien es transversal al libro la comparación entre la experiencia de La Red y El Sistema, a partir de este capítulo se materializa con más claridad las diferencias entre las decisiones políticas y pedagógicas entre ambos programas. En 2005, La Red rompe las vinculaciones políticas con el sistema y los informes de 2006 y 2008 abren un camino de autocrítica y transformación que todavía continúa.

Por último, en el epílogo se abordan las particularidades de La Red y El Sistema en el 2020 (atravesados por la pandemia de COVID-19) como también la vinculación de la educación musical con movimientos sociales como el Black Lives Matter (BLM), y con problemáticas como el abuso y el acoso sexual al interior de los programas. La COVID-19 agravó las dificultades ya mencionadas del enfoque de grandes ensambles y visibilizó aún más las limitaciones de entender la ASPM como medio de profesionalización. La formación en serie de músicos y músicas como salvación individual de la pobreza (en un sentido amplio) ya era criticada desde muchos sectores y la pandemia lo acrecentó aún más. Potenciado a partir del BLM, también se advierte una preocupación en torno a que la ASPM ortodoxa trabaja, en términos de Joe Feagin, dentro de *un marco racial blanco*³. Para esto cabe recordar que el fundador de El Sistema, José Antonio Abreu, fue parte de la elite blanca venezolana y priorizó la interpretación y el estudio de música clásica de compositores blancos, principalmente europeos (p.378). Paradójicamente, en

3. (p.379)

contraposición a estas lecturas, en 2020 El Sistema inauguró una Cátedra del Pensamiento del Maestro José Antonio Abreu, avivando su interpretación conservadora y colonial de educación musical (p.380). Esto pone de manifiesto que luego de 45 años poco cambió en Venezuela, y detrás del discurso social se esconde el objetivo de “formar rápidamente a los jóvenes músicos para la profesión” (p.384). En relación con lo dicho, la orquesta y la educación musical orquestal más que “un modelo para una sociedad global”⁴ (p.35), son un problema para la ASPM. A modo de ejemplificación, “la orquesta Simón Bolívar realizó una gira por Europa con motivo del cuadragésimo aniversario en 2015, interpretó a Mahler, Beethoven, y Wagner (...). El producto final de cuatro décadas de esfuerzo e inversión en Venezuela fue un ensamble que no se distinguía de la norma europea” (p.385). Por estos motivos, los marcos de la ASPM ortodoxa parecen débiles en sus fundamentos político-sociales y se advierte la necesidad de un replanteamiento.

Por su parte, La Red tuvo que cerrar en 2020 pero pudo responder de un modo distinto a El Sistema. La reevaluación crítica desde 2005 y el viraje pedagógico en 2018 hizo que el ABP pueda continuar en algunas escuelas como en Villa Laura, donde los enfoques de los proyectos fueron elegidos por los estudiantes y sus familias. Otra modificación importante en la estructura de La Red a partir del inicio de la década fue el cambio en la dirección del programa. Esta continuó la senda de autocrítica y búsqueda de cambio. Un evento que visibilizó esta perspectiva fue el simposio *Territorios Sonoros*. Allí, la nueva directora criticó la desconexión de las escuelas con las comunidades a lo largo de la historia como también hizo foco en los problemas de la formación musical orquestal. Por su parte, otro ponente cuestionó el modelo de exportación para que un grupo seleccionado de estudiantes se presente en el extranjero y revalorizó la diversificación de las pedagogías que propician la transformación social a través de la música. Pedagogías que se conectan más con las comunidades y que dejan de lado la hiperespecialización. En este sentido argumentó que “la ASPM debería centrarse mucho más en la formación de aficionados que de profesionales” (p.393). Si bien La Red seguía organizada “con veintiséis escuelas cuyo carácter se definía por las necesidades de las orquestas y bandas del programa, más que por los deseos o tradiciones de las comunidades circundantes” (p.397), también se advierte que la búsqueda de cambios políticos-pedagógicos están de forma explícita en las estructuras institucionales y que se “trató la crisis como una oportunidad para la reflexión autocrítica” (p.395), abriendo caminos para una transformación más profunda.

El contraste entre las experiencias de El Sistema y La Red es notorio, haciendo evidente la distinción que propone el autor entre una ASPM ortodoxa (inspirada en el modelo venezolano) y una ASPM situada (que se preocupa por la conexión con las comunidades donde se trabaja) donde La Red es sólo un caso entre tan-

4. Palabras de Gustavo Dudamel.

tos otros. Baker otorga valor a sus experiencias porque son un claro ejemplo de replanteamiento de la ASPM a lo largo de su historia. Se inclina a pensar La Red como ejemplo: “no de práctica adecuada, sino de esfuerzo por alcanzarla; no de retórica inspiradora, sino de apertura a la reflexión crítica y el diálogo; no de un programa modelo, sino de uno que muestra que el cambio es posible en el ámbito de la ASPM” (p.400).

A lo largo del libro se puede apreciar la complejidad del campo de ASPM y del trabajo musicosocial. En los dos casos analizados, se presentan muchas aristas y tangentes que se superponen y ponen de manifiesto la limitación en las lecturas simples o unívocas de los procesos mencionados. En el libro, la vasta bibliografía citada aporta mucho para entender la complejidad del debate donde la amplitud de agentes políticos y sociales con distintos objetivos se manifiestan en tensiones que repercuten en la práctica educativa y en las estructuras institucionales de los programas. Dicha bibliografía también pone de manifiesto que la ASPM ha generado su propio campo de investigación, que marcha en paralelo y se superpone a otros como la música comunitaria, la educación musical, la ciudadanía artística, las artes participativas, la planeación político-cultural, entre otros. Dentro de esta complejidad, al interior de los proyectos se evidencian tanto los problemas estructurales de los programas como la superposición de modelos pedagógicos que hunden sus raíces en la cultura orquestal con epistemologías vinculadas a la educación musical de orígenes europeos y centrada en ontologías musicales que valoran la presentación musical por sobre la participación (Turino, 2008). Esto es entendible si advertimos que la formación de formadores está moldeada por el modelo mercantil, y en los planes de estudio de las facultades y conservatorios no hay enfoques específicos que contemplen el trabajo musicosocial a partir de marcos decoloniales. A su vez, los financiadores (sean públicos o privados) ejercen presión para que su “inversión” tome el rumbo que esperan y así poder sacar rédito político de la ASPM, por lo que en muchos planos (sean macro o micro políticos) hay reticencias a la transformación social y al empoderamiento político de los participantes de los programas. Con relación a la macropolítica, creo que hubiese sido interesante que se pueda evidenciar la íntima relación entre los problemas estructurales de las comunidades en Medellín y las necesidades sistémicas del capitalismo.

A modo de conclusión, Replanteando la ASPM, brinda aportes fundamentales para quienes investigan o se dedican al trabajo musicosocial, tales como:

- Analizar porqué las Orquestas Escuela y los grandes ensambles son los dispositivos que actualmente cuentan con mayor apoyo de los estados nacionales, provinciales y municipales de Latinoamérica en desmedro del fortalecimiento de ese ámbito en la educación pública.

- Pensar en programas musicosociales que no eviten o aislen las problemáticas de sus participantes, sino que intenten abarcarlas y contextualizarlas.
- Advertir la necesidad de un cambio urgente en la estructura de los proyectos que hunden sus cimientos en la colonialidad del saber. Acompañado por movimientos político-pedagógicos que no sigan reproduciendo el sistema de valores de la orquesta clásica para poder fomentar el activismo social y comunitario.
- Cuestionar las prácticas que fomentan un ethos competitivo y centrado en la técnica instrumental.
- Entender las complejidades de las estructuras de los programas con sus propias culturas institucionales (impuestas o heredadas), para visibilizar sus beneficios y sus límites.
- Reflexionar sobre los objetivos explícitos e implícitos y entender que pueden demarcar las formas de pensar en torno a la música y el ser músico/a.

A su vez, el libro también abre puertas hacia otros posibles caminos que aún no han sido transitados, planteando desafíos para el devenir de la ASPM y programas musicosociales afines, propiciando la imaginación política para llevar adelante procesos de transformación en los programas vigentes y en los que se vayan a crear en el futuro, y por consiguiente poder llevar adelante una educación musical ambivalente, que se pueda adaptar a los contextos particulares, (auto)criticando sus prácticas para no reproducir violencias epistémicas.

Referencias

- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press.
- Bull, A. (2019). *Class, Control, and Classical Music*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Shifres, F. D., & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), 51–67. <https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Shifres, F; Tuñez, M. & Ferrero, L. (en prensa). El modelo de educación musical hegemónico frente al mundo virtual. *Revista Internacional de Investigación sobre Música*.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.