



tsantsa
REVISTA DE INVESTIGACIONES ARTÍSTICAS

UCUENCA

FACULTAD
DE ARTES /
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nº 17 Año 2026

Música popular del caribe en la educación superior: complejidad cultural

Caribbean Popular Music in Higher Education: Cultural Complexity

JAVIER RIVEROS CASTILLO

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-5820-9929>

wjriverosc@pedagogica.edu.co

Recibido: 28 de octubre de 2025

Aceptado: 25 de abril de 2026

RESUMEN

Este artículo teórico-reflexivo analiza el lugar que ocupa la música tradicional, folclórica y popular del Caribe en los sistemas formales de educación musical superior. En este marco, examina los rituales que sostienen estas expresiones musicales —transmitidas por la oralidad— y problematiza los modelos curriculares dominados por enfoques eurocéntricos. El análisis se estructura a partir de categorías como sincretismo, oralidad, fiesta, risa y mito, en diálogo con autores como Bajtín, Freud, Lévi-Strauss, Bartók y Ortiz. Se plantea que la música del Caribe constituye un fenómeno cultural complejo, resultado de procesos históricos de mestizaje, resistencia y transmisión oral, cuyo reconocimiento implica su validación como objeto legítimo de conocimiento en la educación musical superior. El objetivo es analizar críticamente su posicionamiento curricular e identificar elementos que permitan comprender esta complejidad como fundamento de los procesos formativos.

PALABRAS CLAVE: Música popular caribeña, Educación musical superior, Oralidad, Complejidad cultural.

ABSTRACT:

This theoretical-reflective article analyzes the place occupied by traditional, folkloric, and popular Caribbean music within formal systems of higher music education. In this context, it examines the rituals that sustain these musical expressions—transmitted through orality—and problematizes curricular models dominated by Eurocentric approaches. The analysis is structured around categories such as syncretism, orality, festive practices, laughter, and myth, in dialogue with authors such as Bakhtin, Freud, Lévi-Strauss, Bartók, and Ortiz. It argues that Caribbean music constitutes a complex cultural phenomenon, shaped by historical processes of mestizaje, resistance, and oral transmission, whose recognition implies its validation as a legitimate object of knowledge in higher music education. The aim is to critically analyze its curricular positioning and to identify elements that help understand its complexity as a foundation for educational processes.

KEYWORDS: Caribbean popular music, Higher music education, Orality, Cultural complexity, Curriculum.



1. Introducción

En las últimas décadas, la educación musical superior ha enfrentado el desafío de incorporar las músicas populares dentro de sus marcos formativos, tensionando los modelos tradicionales centrados en la escritura, la técnica instrumental y la teoría tonal. En este contexto, la música popular del Caribe ha sido históricamente marginalizada en los currículos académicos, a pesar de su riqueza cultural, simbólica y estructural.

En este escenario, la comprensión de la música popular del Caribe exige atender los procesos culturales que la sostienen, particularmente aquellos vinculados con la oralidad, los rituales, la memoria colectiva y las formas simbólicas de transmisión. Desde esta perspectiva, categorías como mito, fiesta, risa y sincretismo permiten analizar estas prácticas musicales no solo como repertorios sonoros, sino como expresiones históricas y culturales complejas.

Estas dinámicas culturales se expresan a través de tradiciones como leyendas, mitos y relatos orales, en las que se evidencia la persistencia de formas de pensamiento y prácticas simbólicas arraigadas en los contextos sociales. En este sentido, la cultura puede entenderse como un sistema de regulación de las condiciones de los sujetos, en el que intervienen estructuras simbólicas y lingüísticas que orientan la experiencia social.

En este marco, algunos aportes teóricos permiten comprender la dimensión simbólica de estas prácticas. Entre ellos, Freud propone entender la cultura como un sistema de regulación de las condiciones de los sujetos, perspectiva que aquí se retoma de manera complementaria para pensar la relación entre cuerpo, lenguaje, cultura y formación musical.

Estas perspectivas no se incorporan únicamente como referentes teóricos, sino como herramientas conceptuales que permiten comprender las prácticas musicales del Caribe en su dimensión simbólica, especialmente en lo que respecta a la relación entre cultura, cuerpo, lenguaje y formación musical.

Este proceso de transmisión cultural se sostiene fundamentalmente en la oralidad como forma de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje, como hecho humano ineludible, constituye un intercambio dialógico que genera discursos comunicativos y posibilita la transferencia cultural. En este marco, los ritos se configuran como prácticas que emergen en el encuentro entre sujetos, mediadas por dimensiones simbólicas, sociales y expresivas. Entre estas prácticas, el arte —y en particular la música, eje central del presente estudio— constituye un espacio privilegiado de construcción de sentido.

En este contexto, el presente artículo se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo comprender la música popular del Caribe como un fenómeno cultural complejo y qué implicaciones tiene esta comprensión para su inclusión en la educación musical superior?

Metodológicamente, el artículo se inscribe en un enfoque teórico-reflexivo basado en la revisión documental y el análisis conceptual. Este se estructura a partir de categorías como oralidad, sincretismo, fiesta, risa y mito, en diálogo con autores como Bajtín, Freud, Lévi-Strauss y Lacan, con el fin de problematizar el lugar de la música popular del Caribe en la educación musical superior.

A partir de este recorrido conceptual, el artículo se orienta hacia la problematización del lugar curricular de la música popular del Caribe en la educación superior, aspecto que constituye el eje central de la discusión y que será desarrollado en los apartados finales.

En el campo de la educación musical, diversos estudios han abordado la inclusión de las músicas populares en los procesos formativos, destacando su valor cultural, pedagógico y social (Green, 2008; López Cano, 2011; Aretz, 2003). Estas aproximaciones han problematizado las tensiones entre modelos académicos tradicionales y prácticas musicales vinculadas a la oralidad y a contextos socioculturales específicos. No obstante, el presente artículo propone avanzar en esta discusión al integrar estas perspectivas con categorías provenientes del psicoanálisis y la teoría cultural —como la risa, la fiesta, el mito y el carnaval—, con el fin de comprender la música popular del Caribe desde una noción de complejidad que permita replantear su lugar en la educación musical superior.

En el contexto latinoamericano, diversos autores han contribuido a la comprensión de las músicas populares desde perspectivas críticas y situadas. Entre ellos, destacan Fernando Ortiz (1946) con su noción de transculturación, Leonardo Acosta (1982) en sus análisis sobre lo popular y lo pseudopopular, y Rubén López Cano (2011), quien propone enfoques analíticos que integran lo musical con lo cultural. Estas aproximaciones permiten situar la música del Caribe no solo como objeto estético, sino como campo de producción de conocimiento, tensionando los marcos eurocéntricos tradicionales.

2. Efecto cultural

El arte opera dentro de una estructura dialéctica: la relación entre quien crea y quien recibe. Esta dinámica produce un texto simbólico que se materializa en la acción que ejerce sobre el sujeto. Freud atribuyó a este mecanismo una función defensiva: la posibilidad de desviar la libido hacia fines artísticos, proceso que denominó *sublimación*, especialmente en *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. La sublimación, como fenómeno cultural, será abordada en este estudio por su relevancia como efecto de la cultura.

En este sentido, resulta insostenible omitir la influencia que ejerce la cultura sobre los procesos de represión pulsional que atraviesan a los sujetos. En la obra de, *El malestar en la cultura*, Freud problematiza el hecho de que la vida en sociedad conduce inevitablemente a un incremento del sufrimiento individual, generando un malestar psíquico. Es precisamente en el conflicto entre las exigencias colectivas y la vida pulsional donde se configura dicho malestar. La historia humana está marcada por la tensión entre la agresión y el amor —Tánatos y Eros—, fuerzas libidinales cuya dialéctica define tanto la cultura como la supervivencia de la especie.

La satisfacción de los impulsos y su regulación constituyen un eje central en la relación entre sujeto y cultura. En este marco, Freud propone la sublimación como un proceso mediante el cual la energía pulsional se reorienta hacia producciones simbólicas socialmente valoradas. Esta perspectiva permite comprender el arte —y particularmente la música— como un espacio de elaboración cultural en el que se transforman experiencias individuales en formas expresivas colectivas. Esta línea de pensamiento, la representa no sólo una salida parcial al conflicto entre pulsión y cultura, sino también una vía privilegiada para la elaboración psíquica del malestar.

Ahora, como mecanismo de transformación de la energía libidinal en producciones simbólicas, la sublimación permite inscribir el deseo en los campos de la creación artística,

intelectual o científica. Al respecto, Freud (1990d) plantea que uno de los aspectos más significativos del desarrollo cultural es la posibilidad de transformar las pulsiones en formas de actividad más elevadas, proceso al que denominó sublimación. Es decir, las energías instintivas encuentran un cauce productivo en el arte o la creación de sistemas ideológicos, los cuales llegan a ocupar un lugar esencial dentro de la vida social. En esta perspectiva, la cultura no se sostiene en la satisfacción inmediata de los impulsos, sino en su contención y reelaboración, lo que supone un entramado de invenciones que pueden expresarse a través de la represión, la inhibición o mecanismos equivalentes, configurando así un orden simbólico que organiza la convivencia humana. Por ello, Freud considera que el progreso cultural está vinculado con la capacidad de canalizar las pulsiones hacia expresiones creativas y colectivamente aceptadas, incluso a costa de un malestar individual derivado de la renuncia al goce pleno (pp. 95–96).

En este marco, conceptos como sublimación, represión y malestar en la cultura permiten comprender la música popular del Caribe como un espacio de elaboración simbólica de experiencias sociales y culturales. No obstante, estos aportes se asumen aquí de manera complementaria, en la medida en que el análisis central del artículo se orienta hacia la comprensión de la música como práctica cultural, pedagógica y colectiva en el ámbito de la educación superior.

En este sentido, resulta necesario ampliar la mirada hacia enfoques que permitan comprender estas dinámicas no solo desde la dimensión psíquica, sino también desde el lenguaje, la interacción social y la construcción colectiva de sentido.

Cada sujeto es portador de un legado que condensa sus inclinaciones deseantes y agresivas, las cuales configuran su personalidad. Estos elementos conforman el patrimonio de su cultura y su ideal como individuo. En consecuencia, las acciones humanas están atravesadas por la cultura y el lenguaje, tal como lo indica Bajtín, cada actividad humana se inscribe en una esfera de comunicación determinada, donde no sólo se configuran enunciados —orales o escritos—, sino también formas específicas de acción. A cada concepto individual le corresponde una forma discursiva, un género del discurso que estructura los intercambios cotidianos, Bajtín reconoce el valor del discurso autónomo, pero señala que este adquiere mayor sentido cuando se entrelaza con múltiples perspectivas, valores y experiencias, lo que favorece una comunicación más compleja y eficaz.

En este marco, la literatura ejerce poder social al proyectarse sobre las cosmovisiones del mundo. El concepto esencial en la mirada bajtiniana es la *polifonía*, entendida como la construcción dialógica del discurso las distintas posiciones ideológicas, prácticas sociales y lenguajes interactúan en un mismo texto, generando un espacio de sentido complejo y divergente. Para Bajtín, el texto no se reduce a la intención del autor: su sentido se completa en la conciencia del lector. La lengua del autor, el género elegido y la época en que se inscribe conforman una totalidad irrepetible.

En *La estética de la creación verbal*, Bajtín (1985) sostiene que toda obra creativa implica la manifestación de la personalidad de su autor, en tanto surge de un espacio de libertad que no se encuentra condicionado por exigencias empíricas inmediatas. Esta concepción implica que el texto literario, en su núcleo más genuino, no puede ser reducido a una explicación causal ni anticipado mediante una previsión científica, puesto que su carácter creativo trasciende cualquier determinismo externo. Sin embargo, Bajtín sostiene que esa libertad no es arbitraria, sino que en el interior de la obra existe una coherencia interna y una lógica propia que permiten su

comprensión, reconocimiento y eficacia comunicativa. Así, la creación verbal se presenta simultáneamente como una manifestación de libertad subjetiva y como una estructura con necesidad interna, capaz de articular significados en el marco de la interacción social (p. 298).

Desde esta perspectiva, el mayor interés en la obra de Bajtín radica en su propuesta de una teoría literaria concebida como acontecimiento social, complementada por una teoría de los géneros discursivos, en su visión, el discurso es interacción de sucesos sociales. Tales formas de actuación discursiva, pueden incidir de manera decisiva en transformaciones físicas e incluso biológicas, como lo evidencian las enfermedades psicosomáticas. La palabra se inscribe en la memoria desde la niñez, puede reactivarse con efectos retardados o producir transformaciones posteriores mediante su dinámica significativa, afectando incluso a generaciones futuras.

Por esta razón, el análisis del lenguaje articulado a contenidos culturales y raciales, constituye un campo de estudio imposterizable. Desde esta perspectiva, la relación entre lenguaje, cuerpo y cultura resulta fundamental para comprender las prácticas artísticas. En este sentido, algunos aportes del psicoanálisis permiten considerar el lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como una estructura que atraviesa la experiencia del sujeto y sus formas de expresión. Esta dimensión resulta relevante para pensar la música como práctica cultural, en la medida en que articula cuerpo, discurso y sentido en contextos sociales específicos.

Desde esta perspectiva, la relación entre lenguaje, cuerpo y cultura resulta fundamental para comprender las prácticas artísticas. En este sentido, algunos aportes del psicoanálisis permiten considerar el lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como una estructura que atraviesa la experiencia del sujeto. Jacques-Alain Miller, citando a Lacan en *Extimidad*, plantea que el cuerpo está intrínsecamente ligado al lenguaje y que dicha relación no es neutra:

(...) La articulación significativa misma resulta despedazadora para el cuerpo. La estructura significativa, aunque solo sea porque el símbolo es la muerte de la cosa al incorporarse, desvitaliza el cuerpo. Incluso más allá, para ser todavía más radical, digamos que el lenguaje mata el cuerpo (...) (Miller, 2010, p. 163).

Esta perspectiva permite comprender el lenguaje como una dimensión constitutiva de la experiencia humana, lo cual resulta pertinente para pensar la música como práctica cultural en la que se articulan cuerpo, discurso y sentido en contextos sociales específicos. Estos elementos permiten comprender que la enseñanza de la música popular del Caribe en la educación superior no puede limitarse a lo técnico, sino que debe incorporar sus dimensiones cultural, simbólica y oral como fundamentos de los procesos formativos.

3. La risa en la música caribeña

En el contexto de la música popular del Caribe, la risa no constituye únicamente una expresión emocional, sino una forma de construcción simbólica que se manifiesta en el lenguaje, la interpretación y las prácticas musicales. Estas manifestaciones, frecuentes en géneros como la rumba, el son o la salsa, evidencian la relación entre lenguaje, música y cultura, lo que permite abordar la risa como un elemento estructurante de estas prácticas sonoras.

La risa, cualidad universal de las culturas, constituye una de las formas más elevadas del goce humano. Esta condición estructural acompaña a todos los humanos: el sujeto ríe. Sin embargo, esta capacidad no se reduce a un reflejo físico —como en el caso de la *mirmecstesia* (cosquilleo)

—, sino que se encuentra profundamente ligada al lenguaje y a la estructura social que le da sentido.

Aunque algunas investigaciones sugieren que ciertos animales podrían manifestar formas rudimentarias de risa, en el ser humano esta expresión adquiere una dimensión singular: está mediada por el lenguaje, por lo cual posibilita el chiste. Freud analizó estos efectos residuales del lenguaje en su estudio *El chiste y su relación con el inconsciente*, donde plantea que el chiste reanima juegos verbales que se conservan en el inconsciente:

(...) El pensamiento que, a los fines de la formación del chiste, se zambulle en lo inconsciente solo busca allí el viejo almacigo que antaño fue el solar del juego con palabras (...) Opino que haber situado el trabajo del chiste en el sistema de lo inconsciente se vuelve mucho más valioso para nosotros, desde que nos encamina a entender el hecho de que las técnicas a que el chiste va adherido. (Freud, 1990b, pp. 162–168).

Estos residuos verbales, inscritos en la psique, resurgen como lo cómico, lo sarcástico, lo grotesco o lo satírico, y se convierten en formas elevadas del pensamiento, ligadas a la creatividad y a lo simbólico.

La risa, en este sentido, es una forma de pensamiento que se manifiesta también desde el discurso: se expresa en la dramaturgia cómica, en la literatura, en la crítica social. Por ejemplo, en *El burgués gentilhombre* de Molière, las primeras líneas ya provocan una carcajada. La risa es del lenguaje: solo se ríe quien puede contextualizar un juego verbal o simbólico dentro de una estructura social.

En este sentido, el lenguaje vulgar —frecuente en las expresiones folclóricas— se entrecruza con lo cómico como forma de expresión popular. El término “folclore”, derivado del inglés *folk* (pueblo) y *lore* (conocimiento), alude precisamente al “saber del pueblo”, a una tradición oral que se transmite en los márgenes de la cultura académica.

Bajtín afirma, que la risa carnalesca resonaba incluso en los muros de los monasterios y universidades medievales. El carnaval, como fenómeno cultural, no estaba escindido de los espacios académicos, en este contexto, la risa participa del jolgorio, de la parodia, del mito popular. Desde esta perspectiva, la risa corresponde también al lenguaje musical popular, cargado de doble sentido, ironía o transgresión.

Como sostiene Bajtín: “La risa no queda tampoco reducida a una simple y pura ridiculización: conserva aún su integridad, su relación con la totalidad de la evolución vital, su bipolaridad y las tonalidades triunfantes del nacimiento y la renovación (Bajtín, 1979, p. 63).

Estas formas de expresión se evidencian en múltiples repertorios del Caribe, donde el uso del doble sentido, la improvisación y el juego verbal configuran una dimensión estética y social de la música que trasciende lo estrictamente sonoro. La risa, como forma de lenguaje y construcción simbólica, permite comprender que la enseñanza de la música popular del Caribe debe atender no solo a sus estructuras sonoras, sino también a sus dimensiones expresivas, sociales y discursivas.

4. La fiesta como espacio musical

En la música popular del Caribe, la fiesta constituye uno de los escenarios fundamentales de producción musical, en el que se articulan prácticas sonoras, corporales y sociales. Lejos de ser

un contexto accesorio, la fiesta es el espacio donde la música adquiere sentido, se transmite y se resignifica colectivamente, articulando cuerpo, danza, ritual y comunidad. Por ello, comprender la fiesta resulta clave para analizar estas prácticas musicales más allá de su dimensión estrictamente sonora.

La fiesta es un componente presente en todas las culturas del mundo. Ninguna sociedad está exenta de sus celebraciones, ya sean de carácter religioso, familiar, ritual o comunitario.

Desde tiempos antiguos, la fiesta ha estado vinculada al cuerpo, al banquete, al exceso y al placer. Esta celebración de lo vital y lo colectivo atraviesa los momentos fundamentales de la existencia, como el nacimiento, el matrimonio, la cosecha, la muerte. Estos acontecimientos siempre han estado acompañados por rituales festivos.

En diversas culturas, las prácticas funerarias integran elementos festivos que articulan memoria, comunidad y ritual. En el Caribe, estas manifestaciones adquieren una particular relevancia, como se evidencia en tradiciones como el Lumbalú en San Basilio de Palenque (Colombia), donde la música, el canto y la celebración forman parte del tránsito simbólico entre la vida y la muerte. Los cantos del *Lumbalú* o “baile de muerto”, es un conjunto de cantos y danzas que acompañan las ceremonias fúnebres al ritmo de los tambores. El término proviene del kikoongo: *lu-* (prefijo de clase) y *mbálu* (pensamiento, recuerdo). Es un ritual que se practica a las personas fallecidas en Palenque, especialmente a los músicos. El velorio dura nueve días y nueve noches y se realiza solo a los adultos. A los niños no se les hace este ritual porque, para la comunidad, ellos ya son ángeles. Tampoco se les puede llorar, ya que se cree que el espíritu podría quedar vagando. En estos casos, lo permitido es reír, cantar y tocar tambores como parte del ritual fúnebre del *Lumbalú*.

Estos cantos son dirigidos por mujeres y se practican exclusivamente a personas adultas. El cuerpo del difunto se lleva al cementerio, luego se regresa a su casa, donde se instala un altar con sus pertenencias, y se inicia la novena festiva. Entre los elementos simbólicos del ritual, se coloca una cebolla en la boca del difunto, un limón en su ombligo y se le viste con un trapo llamado *guayuko*, para evitar que el alma deambule. El altar se adorna con velas, flores y objetos personales, predominando los colores morado y blanco.

Diversos estudios han documentado el ritual del Lumbalú en San Basilio de Palenque como una práctica que articula música, ritual y memoria colectiva (Minski, 2008; Maglia & Moñino, 2015). Según relatos de tradición oral recogidos en la comunidad, estos cantos se desarrollan durante nueve días y nueve noches, integrando elementos musicales, simbólicos y sociales que configuran una experiencia colectiva del duelo.

Como también se recoge en testimonios locales de Joao Salgado*: durante los nueve días de fiesta se rezan plegarias católicas y se ofrece comida a todos los asistentes. Estos rituales pueden costar hasta 25 millones de pesos (alrededor de 6.000 USD), gastos que son asumidos colectivamente por los *kuagros*, organizaciones de ayuda mutua de la comunidad palenquera. En palabras de Joao Salgado: “En esta fiesta, el ritual es el almuerzo: se ofrece sancocho, y en la cena, carne guisada con arroz. Esta es la comida tradicional en los velorios de Palenque. Para los palenqueros, la muerte es una fiesta sagrada” (Salgado, comunicación personal, 2021).

El *Lumbalú* es un ejemplo de cómo la fiesta se convierte en una de las expresiones musicales más representativas de la tradición palenquera. A través de la oralidad, esta práctica se transmite

como una forma de memoria viva. Los cantos fúnebres no son sólo expresiones artísticas, son rituales de tránsito que conectan la vida con la muerte, el dolor con la celebración, y constituyen un legado fundamental en la formación de todo tamborero. En estos rituales, el llanto y la risa se entrelazan: no son opuestos, sino formas complementarias de una misma experiencia simbólica.

En las prácticas musicales del Caribe, la fiesta constituye un espacio privilegiado de producción sonora y de interacción social, donde la música no se presenta como objeto aislado, sino como experiencia colectiva que articula cuerpo, danza, ritual y comunidad. Desde esta perspectiva, la fiesta como espacio de producción de sentido colectivo evidencia que la formación musical superior debe incorporar estas prácticas como escenarios pedagógicos donde se articulan cuerpo, memoria, ritual y aprendizaje.

5. El carnaval y las prácticas musicales

El carnaval, en el ámbito de la música popular del Caribe, constituye un espacio donde se articulan música, cuerpo, lenguaje y sociedad, configurando una práctica cultural compleja que trasciende lo meramente festivo. En estos espacios, las prácticas musicales no solo acompañan la celebración, sino que participan activamente en la construcción de identidades, en la crítica social y en la resignificación de las jerarquías culturales.

El carnaval representa un espacio de condensación simbólica entre la risa y la fiesta. En él convergen la transgresión, el placer, el lenguaje popular y la inversión del orden social. A través del disfraz, la danza, el canto y la sátira, el carnaval se constituye como un dispositivo cultural que permite expresar lo reprimido: lo grotesco, lo erótico, lo marginal y lo político.

Durante la Edad Media, los carnavales incluían banquetes, travestismo, inversión de jerarquías, erotismo ritual y crítico a las instituciones. Se trataba de eventos marcados por el exceso corporal, el baile en pareja, la ingestión de alimentos y bebidas, la vida sexual y la transmisión ritual de saberes. Incluso las ceremonias de iniciación y caballería formaban parte de esta atmósfera.

Un ejemplo contemporáneo de esta tradición es el *Carnaval de la Plaine*, en Marsella (Francia), también conocido como el “Carnaval de los Locos”. Este carnaval, que fue prohibido durante un tiempo y relanzado en 1999, se celebra cada año al finalizar la Cuaresma. Se trata de un ritual de inversión de roles:

Le carnaval est un rituel ancestral d'inversion des rôles entre dominants et dominés (“El carnaval es un ritual ancestral de inversión de los roles entre dominantes y dominados”), señala una de las proclamas del evento. El disfraz, en este contexto, permite expresar lo indecible desde el anonimato.

Como afirma Bajtín (1979), “La visión carnavalesca del mundo fue la base profunda de la literatura del Renacimiento” (p. 28). Desde entonces, se perfilan dos grandes corrientes estéticas: lo grotesco y lo clásico. Sin embargo, el carnaval no desaparece, sino que sobrevive como una forma popular de resistencia simbólica.

Por su parte, Bajtín concibe el lenguaje como resultado de encuentros entre conciencias lingüísticas de distintas épocas. Esta perspectiva permite abordar el carnaval como un fenómeno de alta complejidad vinculado a los procesos de transformación social. Aunque el autor no ofrece

una definición cerrada del cambio histórico, su concepto de *dialogismo* permite interpretar el carnaval como un espacio de encuentro simbólico entre culturas, tradiciones, oralidades y escrituras.

La *hibridación*, en este contexto, no es solo una mezcla étnica o cultural: implica una interferencia de miradas, prácticas y lenguajes que revela también jerarquías inscritas en esas diferencias. El carnaval, como forma de expresión híbrida, se convierte en una metáfora de la complejidad cultural. Al respecto, Bajtín sostiene que:

(...) Los hombres, divididos en la vida cotidiana por las insalvables barreras jerárquicas, entran en contacto libre y familiar en la plaza del carnaval. El carácter especial de la organización de acciones de masas y la libre gesticulación carnavalesca se determina asimismo por esta categoría del contacto familiar (...) En cuanto a la cultura popular carnavalesca, entre la Antigüedad y el Medioevo no hubo ruptura alguna en la tradición. Las festividades carnavalescas dejaron en todas las épocas de su desarrollo una influencia enorme —y hasta ahora poco estudiada— en el conjunto de la cultura, incluyendo la literatura y ciertos géneros particularmente marcados por la carnavalización. (Bajtín, 1993, pp. 173–181).

Desde esta perspectiva, la risa carnavalesca puede ser afirmativa o destructiva, gozosa o demoníaca, crítica o vitalista. Los sujetos se ríen del dolor, del mal, del poder, de la muerte y de sí mismos. La risa, entonces, no se opone a la fiesta, la constituye. En este marco, el carnaval aparece como una celebración subversiva que se contrapone a las estructuras solemnes del poder, revelando el potencial simbólico de lo popular y lo festivo.

En el contexto de la música caribeña, el carnaval no solo constituye un espacio festivo, sino un escenario donde la música participa activamente en la construcción de identidades, en la expresión de tensiones sociales y en la resignificación de los discursos culturales. Entonces, el carnaval permite comprender que la educación musical no puede desvincularse de las prácticas culturales que configuran el lenguaje musical, lo que implica reconocer su valor formativo más allá de los modelos técnicos tradicionales.

6. El mito y la memoria musical

En las músicas del Caribe, el mito no se manifiesta únicamente como relato, sino como estructura simbólica que atraviesa las prácticas musicales, los repertorios y los rituales asociados a la interpretación. Estas narrativas, transmitidas a través de la oralidad, configuran formas de comprensión del mundo que se inscriben en la música como memoria cultural.

En muchas sociedades, los mitos constituyen un fundamento estructurante de la cultura. Estos relatos no solo expresan creencias colectivas, sino que configuran sentidos y formas de legitimación. Están determinados por los lugares desde los cuales se enuncia la palabra y reflejan los problemas que han surgido en el devenir histórico y simbólico de los pueblos.

Desde esta perspectiva, el mito guarda una estrecha relación con la historia. No se trata de una oposición entre lo fabuloso y lo real, sino de una articulación entre memoria, explicación y transmisión. Estudiar los mitos implica, por tanto, analizar su causalidad, su eficacia simbólica y su función en la constitución de lo humano.

Claude Lévi-Strauss, en *Mito y significado*, plantea:

(...) El problema es este: ¿dónde termina la mitología y dónde comienza la historia? En el caso completamente nuevo para nosotros de una historia sin archivos, sin documentos escritos, apenas existe la tradición oral, que aparece simultáneamente como historia (...) No estoy muy lejos de pensar que en nuestras sociedades la historia sustituye a la mitología y desempeña la misma función, ya que en las sociedades ágrafas —carentes de archivos— la mitología tiene por finalidad asegurar, con un alto grado de certeza —una certeza completa es obviamente imposible—, que el futuro permanezca fiel al presente y al pasado. (Lévi-Strauss, 1987, p. 71).

Los países latinoamericanos han vivido procesos sociales marcados por el mestizaje, el sincretismo y las diásporas provocadas por la conquista y la colonización. Estas transformaciones han dejado huellas profundas en los planos racial, cultural, religioso, simbólico y, por supuesto, artístico. En este contexto, los mitos funcionan como dispositivos de resistencia, de apropiación y de reinterpretación.

En el plano religioso, los rituales no eran solamente prácticas espirituales o mágicas: también podían actuar como formas de oposición, sátira o crítica social. De este modo, los rituales caribeños trascienden el dogmatismo y se integran a la vida cotidiana como formas de resistencia, normalización y transformación cultural.

En este marco, estudiar las tradiciones del Caribe —fiestas, carnavales, expresiones musicales— resulta fundamental para comprender la configuración simbólica de estas culturas. Tales prácticas no existen en el vacío: dialogan con su entorno geográfico, su arquitectura, sus relaciones familiares y su concepción del hogar como lugar simbólico de memoria, afecto e identidad. Como afirma Pallasmaa (2016) en su obra *Habitar*: “La palabra hogar nos traslada inmediatamente a todo el calor, la protección y el amor de nuestra infancia, y quizás nuestras casas de la edad adulta solo sean la búsqueda inconsciente del hogar perdido de la niñez” (p. 20).

En este entramado, el mito no es una forma arcaica que debe ser superada por la razón moderna. Es, por el contrario, una forma compleja de organización simbólica que permite comprender el presente, establecer continuidades con el pasado y proyectar sentidos colectivos hacia el futuro.

En las músicas del Caribe, estas estructuras míticas no solo se narran, sino que se encarnan en las prácticas musicales, en los repertorios y en las formas de transmisión oral, configurando una memoria cultural que se actualiza en cada interpretación. En este sentido, el mito como estructura de sentido permite abordar la enseñanza de la música popular del Caribe como un proceso que articula memoria, identidad y conocimiento, fundamentales en la formación musical superior.

7. Pugna curricular

El presente artículo se inscribe en una perspectiva teórico-reflexiva, orientada a la problematización del pensamiento pedagógico en la educación musical superior. A la luz de los desarrollos teóricos expuestos, se hace necesario situar la discusión en este campo. En este sentido, la pugna curricular en torno a la música popular del Caribe constituye el eje central del artículo, en tanto permite problematizar las tensiones entre saberes académicos, prácticas culturales y modelos pedagógicos dominantes. La música, como artefacto cultural, está atravesada por múltiples manifestaciones que encuentran en los carnavales, las fiestas y los ritos formas privilegiadas de expresión colectiva. Sin embargo, en el ámbito académico, esta riqueza

ha sido muchas veces eclipsada por enfoques que pretenden explicarla exclusivamente todo desde categorías externas, generando una brecha en la comprensión profunda de la música caribeña. Desde esta perspectiva, el análisis musical no puede desligarse de los contextos regionales, ni de los símbolos sociales y pedagógicos que emergen de la oralidad y la educación musical.

Esta brecha es especialmente visible en el aula, donde la enseñanza de la música ha sido colonizada por paradigmas eurocéntricos que reducen el aprendizaje a la lectura de partituras, la teoría tonal o la técnica instrumental. En América Latina, diversas universidades han comenzado a incorporar programas y líneas de formación orientadas a las músicas populares, evidenciando un desplazamiento progresivo de los modelos tradicionales. Experiencias en instituciones como la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia o la Universidad de las Artes de Cuba han contribuido a replantear las relaciones entre música académica y música popular, así como los debates en torno al eurocentrismo y la decolonialidad en la educación musical.

La comercialización del arte, impulsada por la lógica del consumo, ha contribuido a reducir la creación artística a una mercancía, desconectándola de su función cultural. Esta situación ha excluido sistemáticamente a las expresiones musicales populares de los espacios académicos, reproduciendo una división entre la música “erudita”, digna de estudio según ciertos criterios académicos, y la música “popular”, que con frecuencia ha sido marginada. Sobre este asunto, Acosta (1982) propone distinguir entre: a) la música ligera, asociada al entretenimiento, y b) la música seria, entendida como una forma de cultivo del espíritu, así:

(...) Algunas veces reflejan claramente su dependencia del hecho básico de la división de la sociedad en dos clases antagónicas —burguesía y proletariado—, como en la polarización entre música culta y música popular. Otras, responden a un intento de definir una situación de facto, como en el caso de la música ‘ligera’ en oposición a la ‘seria’, intento en el que ya vemos plasmadas, aunque de manera embrionaria, una división de funciones: la música ligera como ‘música de entretenimiento’ y la seria como aquella destinada a ‘cultivar el espíritu (...)’ (Acosta, 1982, p. 71).

Esta tensión entre lo tradicional y lo erudito, ha estado presente incluso en la obra de compositores europeos como Bach, Beethoven, Mozart o los nacionalistas rusos, quienes incorporaron elementos populares —como las escalas de tonos enteros— en sus composiciones. Este mismo fenómeno ocurre con ciertas melodías indígenas adaptadas a músicas campesinas. Al respecto, Béla Bartók advierte:

Si el folclore musical tiene una deuda de reconocimiento hacia el nacionalismo, al que recientemente le debe la vida, el ultranacionalismo le está acarreado muy serios problemas. Ante todo, es necesario exigir a todo estudioso del folclore musical, tal como se le exige a cualquier otro hombre de ciencia, la mayor objetividad posible. (Bartók, 1979, p. 81).

En consecuencia, la discusión curricular no constituye un aspecto secundario, sino el núcleo desde el cual se articulan las reflexiones teóricas desarrolladas en el presente texto.

8. Sincretismo y complejidad

En el campo de la educación musical, la música folclórica y popular ha comenzado a establecer vínculos crecientes con los espacios académicos, especialmente mediante la adaptación de sus estructuras a los formatos de la música culta. Esta apropiación ha abierto un campo de reflexión sobre las identidades musicales de los pueblos, y se ha incorporado incluso

en prácticas pedagógicas que utilizan partituras, esquemas rítmicos, ejercicios escritos y el aprendizaje del solfeo.

Estos procesos permiten abrir espacios en el currículo educativo para la enseñanza de la música popular. El objetivo es otorgarle un lugar legítimo en la educación formal, especialmente a partir del análisis de sus estructuras desde una perspectiva morfológica que dialogue con los modelos clásicos, pero sin subordinarlos a estos. Esta estructura se caracteriza por un patrón rítmico cíclico, donde la interacción entre los tambores y la voz no responde a una escritura fija, sino a una lógica de variación e improvisación colectiva.

La música tradicional, como práctica de culturas ancestrales, constituye un patrimonio identitario que ha sobrevivido a pesar del avance de la cultura de consumo. Sin embargo, aún se recoge de forma indiscriminada, bajo las etiquetas de “folclórica”, “tradicional” o “popular”, sin una diferenciación conceptual clara.

Resulta contradictorio que, mientras estas músicas han sido marginadas del currículo académico, sean recurrentemente interpretadas en conciertos, monografías estudiantiles y tesis de grado, muchas veces por obligación institucional. En ocasiones, estas inclusiones carecen del rigor conceptual necesario para comprenderlas, analizarlas y valorarlas en su complejidad. Se produce así una especie de paradoja, por un lado, se exige su presencia, pero, de otra parte, no se estudia con la profundidad que requieren.

Esto evidencia una tensión entre lo académico y lo popular. En muchos centros de formación musical aún no se reconoce plenamente el valor epistemológico de estas expresiones como objetos legítimos de estudio. Se mantiene la idea de que existen dos culturas: una “alta”, digna de análisis académico, y otra “baja”, tolerada pero no teorizada. Sin embargo, es innegable que las músicas populares se han ido abriendo camino dentro de los lineamientos curriculares, participando en conversatorios, conciertos y otras actividades institucionales.

Esta situación da lugar a posturas epistemológicas divergentes, que también plantea un problema pedagógico de creciente aceptación. Como sostenía Estanislao Zuleta, citando a Platón, el maestro debe ser, ante todo, un refutador (Zuleta, 1976, p. 193). Esta actitud crítica permite revisar aquellas ideas que parecían indiscutibles dentro de las prácticas musicales institucionales.

A partir del análisis teórico desarrollado en este artículo, se identifica esta refutación y se amplían los argumentos. Las distintas categorías conceptuales que surgen en este trabajo generan preguntas que interpelan tensiones históricas antes no discutidas. Este análisis no sólo se inscribe en los campos de la etnomusicología y la antropología musical, sino que también aborda los análisis sonoros de los acervos que conforman estas expresiones.

En este sentido, se plantea que lo constitutivo de la cultura son las prácticas musicales tradicionales, pues revelan dimensiones esenciales de la identidad colectiva. A pesar de las transformaciones históricas y de los efectos de la comercialización sobre estas expresiones, persiste la oralidad como mecanismo fundamental de conservación y transmisión. Esta oralidad, en constante recontextualización, exige un estudio sistemático de sus orígenes, trayectorias y mutaciones.

Dentro de este marco, emergen tensiones entre dos posturas:

- por un lado, músicos tradicionales que practican desde lo comunitario y que desconfían de su “contaminación” por los procesos académicos,
- y por otro lado, investigadores e intérpretes institucionales que buscan legitimar estas expresiones dentro de los marcos de la enseñanza formal.

Comprender categorías como “folclórico”, “popular” y “tradicional” implica reconocerlas como productos históricos, musicales y simbólicos en constante transformación. En términos de Basil Bernstein, esto se relaciona con la forma en que los códigos sociolingüísticos y educativos se generan, reproducen y modifican en contextos específicos como la familia y la escuela (Bernstein, 1990, p. 3).

En este sentido, el análisis de nuestra especificidad cultural aporta elementos clave para la enseñanza de estas tradiciones caribeñas. La etnomusicología no solo documenta su existencia, sino que contribuye a su resignificación curricular. Diversos estudios han mostrado que muchas músicas tradicionales europeas fueron incorporadas a la música culta, evidenciando procesos de apropiación y resignificación similares a los que se observan en las músicas del Caribe.

En su momento, Béla Bartók (1979) subraya que la música popular ha influido de manera decisiva en la música culta de diversos países, evidenciando la centralidad de estas expresiones en la historia musical (pp. 67–69).

Así, la música tradicional, popular y folclórica debe entenderse como una forma simbólica de creación, expresión y circulación de los imaginarios culturales de los pueblos.

9. Complejidad musical y ejemplos rítmicos

13

En este apartado, resulta fundamental el aprendizaje y la apropiación crítica de los distintos ritmos que conforman la música del Caribe, con una mirada que trascienda los enfoques técnicos o estéticos y que incorpore su dimensión sociocultural e histórica. Bajtín sostiene que toda sociedad nace de sus costumbres y rituales, transmitidos por medio de la oralidad como fenómeno pedagógico. En este caso, la oralidad no es solo medio de comunicación, sino vehículo de memoria colectiva y de identidad social, articulado a través del arte (Bajtín, 1979).

Este proceso está configurado por elementos discursivos del lenguaje y de sus formas de expresión oral. A pesar de la abundante información sobre la cultura caribeña, la documentación sistemática sobre la especificidad musical sigue siendo escasa, lo cual ha dificultado su incorporación como objeto de estudio en los centros académicos.

Ante este panorama, surgen preguntas clave como: ¿Qué aspectos musicales se articulan como expresiones de la complejidad en la formación musical popular? ¿Cómo comprender las mezclas culturales que configuran el Caribe como espacio sonoro, rítmico y lingüístico?

En este contexto cabe citar la obra de Ortiz (1946) titulada, *El engaño de las razas*, en la cual denuncia la superficialidad con que se ha abordado el mestizaje, y afirma que el fenómeno de las diásporas ha afectado no solo a América, sino también a Europa. También Saussure complementa esta mirada cuando observa que el contacto entre lenguas y culturas, ha producido superposiciones y desplazamientos no específicos de la modernidad:

(...) Puede ocurrir, en primer lugar, que la lengua de una nueva población venga a superponerse a la de la población indígena. Así en África del Sur, junto a varios dialectos negros, se registra la

presencia del holandés y del inglés, como resultado de dos colonizaciones sucesivas; de la misma manera que se ha implantado en México el español (...) (Saussure, 1945, pp. 220–221).

En el Caribe, el encuentro entre pueblos indígenas, africanos y europeos generó un sincretismo profundo en rituales, lenguajes y formas musicales. Las prácticas musicales resultantes son un producto directo de esta historia social. El análisis morfológico de sus estructuras revela una complejidad que responde tanto a factores estéticos como simbólicos.

Este enfoque plantea la necesidad de estudiar esta música desde perspectivas etnomusicológicas, históricas, morfológicas e instrumentales, no con el fin de obtener explicaciones simplificadas, sino para formular estrategias pedagógicas que respondan a los intereses de los estudiantes. La exclusión curricular de estas expresiones es, cada vez más, un vacío difícil de justificar. Como señala Stravinski:

(...) ¡Qué decir entonces de la música antigua! ¿Cómo podríamos juzgarla a través del instrumento único de nuestro razonamiento? (...) Sería ya hora de abandonar esta distinción feudal, burguesa y presuntuosa entre la música popular y la música culta. Como si la cualidad estética no fuera privilegio más que de la invención individual y de la creación personal del compositor (...) (Stravinski, 1942, pp. 47–133).

Junto a lo anterior, se tienen compositores como Beethoven, Brahms, Mozart o Chopin que incorporaron a sus obras, elementos tomados de músicas tradicionales. Esta integración no fue accidental: fue constitutiva de su proceso creativo. Lo mismo ocurre en América Latina, donde muchos músicos han recurrido a las músicas populares como fuente estética y expresiva. Esto evidencia la urgencia de construir una teoría general de la música caribeña, como ha propuesto Leonardo Acosta (1982).

En las prácticas rituales del Caribe, especialmente en ceremonias religiosas y carnavales, se observa un arraigo profundo de raíces africanas y europeas. El sincretismo ha dado lugar a expresiones como la música tamborera, transmitidas oralmente a través de la décima, el contrapunteo o los cantos responsoriales, que revelan estructuras profundamente complejas. Ejemplos:

Colombia:

- Ritmos como el *Bullerengue*, el *Porro*, la *Puya* y el *Fandango* presentan polirrítmicas y politémbicas complejas. Estas formas incluyen combinaciones de percusión, canto responsorial y danza ritual, cuyo análisis morfológico muestra la riqueza estructural de la tradición oral.

Desde una perspectiva morfológica, estos ritmos presentan estructuras polirrítmicas basadas en la superposición de patrones rítmicos independientes, así como relaciones entre percusión, canto responsorial y danza. En el caso del bullerengue, por ejemplo, se articula un diálogo entre tambor alegre, llamador y voz, generando una estructura abierta que se configura en la interacción colectiva.

Cuba:

- El *Guaguancó*, el *Columbia* y el *Yambú* conforman el “complejo de la Rumba”, y el *Songo* en el que confluyen elementos de origen africano con formas instrumentales y melódicas desarrolladas en el Caribe insular.

- El *Danzón*, la *Contradanza*, el *Mambo* y el *Cha-cha-chá* evidencian una sofisticada hibridación entre tradición oral y formas de orquestación sinfónica.
- La música popular cubana incluye, además, estructuras armónicas, melódicas e instrumentales, propias del formato orquestal, pero adaptadas a la expresión comunitaria y festiva.

En las músicas cubanas, la complejidad se manifiesta en la articulación entre clave, patrones rítmicos derivados de tradiciones africanas y estructuras formales adaptadas a formatos orquestales, lo que evidencia una síntesis entre oralidad y sistematización musical. La presencia de la clave como patrón organizador rítmico permite estructurar la relación entre los distintos instrumentos, generando una arquitectura musical basada en tensiones y resoluciones rítmicas.

República Dominicana:

- *El Merengue, ripiao, derecho, tradicional, pambiche, a lo maco, bachata*, etc., confluyen múltiples elementos culturales, tanto de origen europeo, como la contradanza, con mezclas indígenas con formas rítmicas africanas. Evidenciando una interesante combinación entre tradición oral de regiones como El Cibao y sus formas propias de la cultura.
- La música popular dominicana demuestra, estructuras armónicas complejas, como por ejemplo en el piano como técnica interpretativa, melódica e instrumentales propios de las orquestas clásicas del merengue incorporadas a su fiesta y a su expresión cultural.

En el merengue y la bachata, esta complejidad se expresa en la relación entre patrones rítmicos, armonía funcional y prácticas interpretativas que articulan tradición oral y arreglos formales.

15

Estos repertorios no solo demandan comprensión rítmica, sino también análisis de sus dinámicas de transmisión, su relación con el cuerpo, con el mito, con el deseo y con la historia. Comprender el sincretismo y la complejidad como fundamentos de estas músicas implica reflexionar los enfoques pedagógicos en la educación superior, reconociendo estas expresiones no solo como repertorios, sino como formas legítimas de conocimiento musical. En consecuencia, incluir estos contenidos en la educación superior no es una concesión multiculturalista, sino un acto de justicia epistemológica.

10. Consideraciones finales

A partir del análisis desarrollado, se derivan los siguientes hallazgos teóricos:

- ✓ La música popular del Caribe se configura como un fenómeno de complejidad cultural que no puede ser comprendido desde modelos analíticos reduccionistas.
- ✓ La oralidad constituye un eje estructurante en los procesos de transmisión, aprendizaje y resignificación musical.
- ✓ La marginalización de estas músicas en el currículo responde a marcos epistemológicos que han privilegiado ciertas formas de conocimiento musical sobre otras.
- ✓ La incorporación de estas expresiones en la educación superior exige una reconfiguración pedagógica que articule lo técnico, lo cultural y lo simbólico.

Incorporar estos elementos de estudio en el ámbito universitario, permite no solo ampliar el horizonte académico hacia nuevas formas de conocimiento, sino también formar músicos, educadores e investigadores con una comprensión más crítica, contextualizada e intercultural.

Los casos de Lucho Bermúdez en Colombia, Juan Formell en Cuba, Wilfrido Vargas y Juan Luis Guerra en República Dominicana constituyen ejemplos ilustrativos para aproximarse a la complejidad de la música popular caribeña. En sus obras se articulan estructuras rítmicas afrocaribeñas complejas, una lírica metafórica profunda y una interpretación orquestal cargada de expresividad. Estudiar estos repertorios implica reconocer la relación entre música y contexto, así como la riqueza de esta producción musical como expresión de un espacio cultural diverso, dinámico y sincrético.

Enseñar música popular caribeña en la educación superior, no es simplemente una opción pedagógica: es un acto de justicia conceptual, epistemológica y cultural. Reconocer la complejidad de estos saberes implica aceptar su lugar legítimo dentro de la producción de conocimiento académico.

Visto así, el estudio de la música popular ha de abordarse desde una perspectiva que reconozca la complejidad de la música del Caribe, lo cual exige un análisis histórico, morfológico y simbólico de las expresiones artísticas de estos pueblos, y comprender los elementos culturales que los atraviesan.

Así mismo, la selección de acervos musicales y la identificación de sus elementos estructurales permiten establecer una condición histórica que hace visible el sincretismo, la oralidad, el carnaval, la fiesta, el mito y la risa como matrices de sentido. Todo ello, contribuye a explicar fenómenos como la polirritmia, la politémbica tamborera, así como los elementos armónicos, melódicos, instrumentales y orquestales, considerando la escritura musical como herramienta de análisis, sin que esta se imponga como única vía de legitimación.

Comprender que la música popular, tradicional y folclórica del Caribe condensa saberes orales y procesos de sincretismo significa desafiar los marcos epistemológicos tradicionales. La investigación musical ofrece mecanismos de aprendizaje diferenciados, ajustados a los intereses y necesidades de los estudiantes, más allá del simple reconocimiento técnico de su complejidad.

En la obra titulada, *Ese músico que llevo dentro*, de Alejo Carpentier, se subraya la importancia de una mirada investigativa que trascienda lo formal y lo técnico. En una conversación con el compositor Heitor Villa-Lobos, este declara: “Diles... que estudien a fondo el folclore de su país... que escuchen las grabaciones populares... que se empapen de su música popular” (Carpentier, 1987, p. 14).

Esta exhortación constituye un llamado a los músicos para que reconozcan y valoren sus tradiciones como fuentes legítimas de saber musical, y base para una propuesta curricular arraigada en nuestra identidad cultural.

Por lo dicho, no basta con estudiar elementos culturales como la oralidad, los carnavales, las fiestas, los mitos o la risa. Es imprescindible abordar también la especificidad de la estructura musical, ello implica un análisis de elementos como la polirritmia, la politémbica, la instrumentación y las formas de transmisión. Solo así será posible construir un enfoque formativo que responda a los intereses reales de quienes viven, hacen y enseñan esta música.

En este sentido, pensar la música popular del Caribe en la educación superior implica no solo su inclusión curricular, sino la transformación de los marcos epistemológicos desde los cuales se concibe el conocimiento musical.

A partir de lo anterior, se abren líneas de proyección para la investigación y la formación musical, particularmente en el diseño de currículos que integren enfoques interculturales, el fortalecimiento de metodologías basadas en la oralidad y el reconocimiento de las músicas populares como campos legítimos de producción de conocimiento. En este sentido, el desafío no es únicamente incorporar repertorios, sino transformar los marcos desde los cuales se piensan y se enseña la música en la educación superior.



11. Referencias bibliográficas

- Acosta, L. (1982). Lo popular y lo pseudopopular en la música. En *Música y descolonización* Editorial Arte y Literatura.
- Aretz, S. (2003). *América Latina en su música*. UNESCO.
- Bajtín, M. (1979). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada entre 1931 y 1941)
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Carpentier, A. (1987). *Ese músico que llevo dentro*. Alianza Editorial.
- Freud, S. (1990a). *Tres ensayos de teoría sexual* (Vol. 7). Amorrortu. (Obra original publicada entre 1901 y 1905)
- Freud, S. (1990b). *El chiste y su relación con el inconsciente* (Vol. 8). Amorrortu. (Obra original publicada en 1905)
- Freud, S. (1990c). *El malestar en la cultura* (Vol. 21). Amorrortu. (Obra original publicada en 1930)
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A selection*. W. W. Norton.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Alianza Editorial.
- López Cano, R. (2011). *Música y retórica en el barroco*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maglia, G., & Moñino, Y. (2015). *Kondalo pa bibi mejó: Oratura y oralitura de San Basilio de Palenque*. Instituto Caro y Cuervo.
- Minski, S. (2008). *Cantadoras afrocolombianas de bullerengue*. Ministerio de Cultura.
- Molière. (1940). *El burgués gentilhomme*. Editorial Atlántida.
- Ortiz, F. (1946). *El engaño de las razas*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Gustavo Gili.
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.
- Stravinski, I. (1942). *Poética musical*. Emecé Editores.
- Zuleta, E. (1976). *Lógica y crítica*. Hombre Nuevo Editores.
- *Salgado, J. (2021). Comunicación personal, octubre.