

Música popular del Caribe: complejidad y formación universitaria
Caribbean Popular Music: Complexity and Education

Javier Riveros Castillo¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5820-9929>

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, email:
wjriverosc@pedagogica.edu.co

Autor para correspondencia: Javier Riveros Castillo, email:
wjriverosc@pedagogica.edu.co

Resumen:

El presente artículo reflexiona sobre la enseñanza de la música popular del Caribe en la educación superior y propone un enfoque complejo que articula sus dimensiones culturales, sociales y estéticas. Se parte de la idea de que estas tradiciones musicales encarnan un pensamiento propio, sustentado en la oralidad, el sincretismo, la improvisación y la corporalidad. Estas categorías permiten comprender la creación musical como forma de conocimiento y experiencia sensible. El estudio señala la necesidad de replantear los modelos universitarios dominados por paradigmas eurocéntricos, que han relegado los saberes populares y las prácticas orales a posiciones marginales dentro del currículo musical. A partir de referentes teóricos como Bajtín (1987), Freud (1990), Lévi-Strauss (1964), Lacan (1977) y Morin (1990, 2005), así como de aportes etnomusicológicos (Manuel et al., 2009; Quintero-Rivera, 1998; Orovio, 1992), se analiza la música caribeña como un dispositivo epistemológico y pedagógico capaz de transformar los modos

de enseñar y aprender. La pregunta que orienta la reflexión indaga cómo la enseñanza universitaria puede reconocer la complejidad epistemológica del Caribe y traducirla en estrategias pedagógicas pertinentes. Se concluye que la incorporación de estos repertorios en la formación superior favorece el pensamiento crítico, la creatividad, la memoria cultural y el reconocimiento de la diversidad, con lo que se facilita la consolidación de una pedagogía del mestizaje y la complejidad.

Palabras clave: música popular del Caribe, educación superior, pensamiento complejo, sincretismo, currículo universitario, enseñanza universitaria, reflexión pedagógica

Abstract:

This article reflects on the teaching of Caribbean popular music in higher education, and proposes a complex approach that integrates its cultural, social, and aesthetic dimensions. It is based on the idea that these musical traditions embody a distinctive form of thought rooted in orality, syncretism, improvisation, and corporeality—categories that allow musical creation to be understood as both knowledge and sensorial experience. The study highlights the need to rethink university models dominated by Eurocentric paradigms that have relegated popular knowledge and oral practices to marginal positions within academic curricula. Drawing on theoretical contributions from Bakhtin (1987), Freud (1990), Lévi-Strauss (1964), Lacan (1977) and Morin (1990, 2005), as well as on ethnomusicological research (Manuel et al., 2009; Quintero-Rivera, 1998; Orovio, 1992), the article examines Caribbean music as an epistemological and pedagogical device capable of transforming modes of teaching and learning. The guiding question explores how university music education can acknowledge the epistemological complexity of Caribbean traditions and translate it into relevant pedagogical strategies. It concludes that the inclusion of these repertoires in higher education fosters critical thinking, creativity, cultural memory, and recognition of diversity, thus consolidating to a pedagogy grounded in mestizaje and complexity.

Keywords: Caribbean popular music, higher education, complex thinking, syncretism, university curriculum, university teaching, pedagogical reflection

Recibido: 30/9/2025

Revisado: 8/10/2025

Aprobado: 4/12/2025

Publicado: 22/02/2026

1. Introducción

A lo largo de la historia, la educación musical universitaria ha tendido a organizar sus saberes desde modelos eurocéntricos que privilegian la partitura —aunque la música popular también puede escribirse—, la técnica instrumental y la racionalidad armónica como formas legítimas del conocimiento musical. Este paradigma ha marginado otras formas de pensamiento sonoro, en particular aquellas provenientes de la oralidad afrocaribeña, donde el ritmo, la improvisación y la memoria colectiva constituyen modos de conocimiento, razón y transmisión cultural. La distancia entre estos mundos no es solo estética, sino también epistemológica: mientras la academia reproduce modelos lineales y racionales del conocimiento, la música popular del Caribe plantea una ontología distinta del sonido, el cuerpo y el sentido.

Si bien existen numerosas investigaciones sobre repertorios populares y prácticas de aprendizaje no formales, los estudios sobre la música del Caribe en contextos universitarios continúan siendo relativamente escasos. En el panorama internacional, autores como Quintero-Rivera (1998), Wade (2019), Acosta (2012) y Bermúdez (2018) han mostrado cómo el Caribe constituye un laboratorio privilegiado de hibridación cultural, donde la oralidad, la ritualidad y la corporalidad configuran modos propios de producción de sentido. No obstante, estas investigaciones se centran especialmente en el análisis sociocultural y etnomusicológico, y dejan abierta una brecha respecto a sus implicaciones para la formación docente y la educación

musical superior.

En tal sentido, este análisis se articula con experiencias previas desarrolladas en proyectos de educación musical intercultural, programas de fortalecimiento de prácticas tradicionales y estudios sobre transmisión oral y aprendizaje comunitario, los cuales han demostrado la pertinencia pedagógica de los repertorios locales y afrodescendientes en la formación universitaria. Este vacío constituye el campo específico en el que se sitúa este artículo. La música popular caribeña constituye, por tanto, el objeto de investigación del presente estudio.

De igual manera, se busca la comprensión teórica de las relaciones entre oralidad, sincretismo y complejidad en las tradiciones musicales del Caribe, además de su potencial como categorías para pensar los procesos de enseñanza y formación musical en la educación superior, al concebirlas como un campo de estudio que trasciende lo musical. Su riqueza radica en la interacción entre historia, identidad, oralidad y práctica social, expresada en rituales de la risa, la fiesta y el carnaval. Desde la salsa cubana y puertorriqueña hasta el merengue dominicano, el son cubano y la champeta colombiana, se evidencian formas híbridas que desafían las jerarquías de la teoría musical occidental (Guilbault, 2007; Turino, 2008).

La educación superior en música enfrenta un dilema crucial: ¿cómo integrar los repertorios populares del Caribe de manera rigurosa, crítica y evaluable, sin reducirlos a simples ejemplos anecdóticos o de color local? Este desafío no se limita a la selección de contenidos, sino que compromete la comprensión de la música como fenómeno cultural complejo, en el que se entrelazan dimensiones históricas, sociales, simbólicas y morfológicas. Incorporar estos repertorios en la enseñanza universitaria implica repensar la formación integral del músico, quien debe desarrollar competencias analíticas, interpretativas y pedagógicas que le permitan dialogar con diferentes tradiciones sonoras y reconocer su valor epistemológico y estético. Así, la música popular del Caribe, sustentada en la oralidad, la improvisación y la memoria colectiva, constituye un territorio fértil para resignificar el aprendizaje musical como práctica viva y situada.

Si bien diversos estudios han abordado la enseñanza de la música popular y tradicional en el ámbito universitario —donde destacan sus tensiones

epistemológicas y metodológicas, así como la importancia de incorporar repertorios locales y afrodescendientes en los programas de formación superior—, no son muchos los autores que se han ocupado específicamente del Caribe. En esta línea, los trabajos de Green (2002) y Campbell (2010) resultan particularmente significativos, pues exploran estrategias para incluir estos repertorios en el currículo, con énfasis en el aprendizaje por imitación, la audición activa y la construcción de conocimiento a partir de la experiencia sonora.

Green (2002) problematiza la relación entre el aprendizaje formal e informal de la música y muestra cómo los procesos educativos pueden enriquecerse al reconocer los modos de aprendizaje propios de los músicos populares. Sin embargo, su obra no aborda directamente la tradición caribeña, cuyas prácticas comunitarias, orales y vividas se benefician especialmente de un marco pedagógico que valore dichos conocimientos informales. Green (2002) también establece un puente entre la investigación empírica —centrada en cómo aprenden los músicos populares— y la aplicación pedagógica en el aula formal, lo cual resulta especialmente pertinente para el contexto educativo latinoamericano.

Por su parte, Campbell (2010) introduce la idea de que los niños y jóvenes portan en su “cabeza” repertorios musicales, significados y usos sociales y culturales que preceden o acompañan la escolarización musical. Este planteamiento resulta valioso porque conecta con la oralidad, el imaginario popular y el reconocimiento del conocimiento musical comunitario.

En los últimos años, algunas universidades del Caribe han comenzado a incorporar asignaturas y programas centrados en los géneros populares de la región. Por ejemplo, el curso *Composing in Caribbean Popular Genres* (University of the West Indies, 2020) aborda repertorios como el calipso, el reggae y la salsa desde una perspectiva compositiva y analítica. Asimismo, la creación del programa *Music and Performance Studies* (“A contemporary approach to music studies”, 2021) evidencia un interés creciente por integrar los estudios de música caribeña en la educación superior. En el ámbito académico más amplio, la obra de Torres-Santos (2017), *Music Education in the Caribbean and Latin America: A Comprehensive Guide*, ofrece un panorama de los avances y desafíos de la enseñanza musical universitaria en la región, aunque sin

profundizar en la dimensión epistemológica ni en la especificidad de los géneros como la salsa, el son o el merengue.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, desde el año 2016 se han desarrollado diversas investigaciones en torno al fenómeno de la música del Caribe, así como cursos y semilleros de investigación orientados a incorporar estos saberes en los programas de formación de licenciados en música. Estos esfuerzos han propiciado transformaciones curriculares significativas que buscan reconocer académicamente las músicas tradicionales y populares. No obstante, el proceso no ha sido sencillo, pues aún persiste la dificultad de otorgar a la enseñanza de la música del Caribe el valor epistemológico y pedagógico que su complejidad merece.

Bartók (1976), en *Escritos sobre música popular*, realiza una investigación sobre melodías campesinas europeas con el propósito de indagar en su identidad étnica y sus vínculos con la música culta. No obstante, su propuesta no se inscribe en el ámbito curricular ni en la formación de futuros profesores de música en su región. Estas experiencias evidencian que la enseñanza de la música popular del Caribe no implica únicamente la apropiación técnica de un repertorio, sino también la comprensión crítica de sus condiciones culturales, sus dinámicas de transmisión oral y su potencial para transformar los modelos eurocéntricos de educación musical.

Asimismo, este problema interpela las jerarquías epistemológicas que a lo largo de la historia han privilegiado los repertorios clásicos y las metodologías eurocéntricas. Plantea la necesidad de construir una educación musical que reconozca los saberes híbridos y la potencia creadora del mestizaje. En este sentido, la enseñanza universitaria de la música caribeña se convierte en un espacio de reflexión crítica sobre el currículo, la relación entre teoría y práctica y la posibilidad de generar conocimiento desde una epistemología de la complejidad y la diversidad cultural.

A partir de lo anterior, la pregunta que orienta este artículo es: ¿cómo pensar la enseñanza universitaria de la música popular del Caribe desde una perspectiva compleja que reconozca sus fundamentos culturales? El objetivo del estudio es reflexionar sobre los límites y posibilidades de integrar los repertorios populares en la formación superior como saberes que articulan historia, pensamiento y experiencia. Desde la noción de complejidad propuesta por Morin (2005), se asume

que la música caribeña constituye un paradigma epistemológico capaz de renovar la educación musical universitaria con un enfoque crítico, ético y estético.

El artículo es de carácter teórico–reflexivo y no desarrolla una intervención empírica, sino una propuesta conceptual que articula las categorías de complejidad, oralidad y sincretismo para replantear la enseñanza universitaria de las músicas caribeñas desde una perspectiva crítica y situada. No se realizaron mediciones ni se aplicaron instrumentos de recolección de datos, pues el estudio se sustenta en revisión documental, análisis conceptual y una matriz de sistematización temática.

La reflexión también se apoya en la experiencia acumulada en procesos de formación musical y en el trabajo con prácticas tradicionales del Caribe, que funcionan como criterio orientador y como forma de validación contextual. Esta experiencia permite interpretar los conceptos de oralidad, sincretismo y complejidad desde enfoques etnomusicológicos, antropológicos y pedagógicos. Asimismo, sirve de base para construir un marco contextual centrado en los procesos socioculturales del Caribe y sus dinámicas de transmisión musical. Finalmente, el artículo presenta la propuesta pedagógica y expone las conclusiones, donde se sintetizan los aportes principales y se señalan nuevas líneas de investigación para la educación musical del Caribe.

1.1. Objetivos

1. Analizar los fundamentos epistemológicos, culturales y pedagógicos que sustentan la enseñanza de la música popular del Caribe en la educación superior, desde una perspectiva compleja que articule teoría, práctica y experiencia sonora.
2. Reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de su enseñanza en la educación superior.
3. Proponer criterios, estrategias y orientaciones metodológicas que permitan incorporar los repertorios caribeños en la formación universitaria, con el fin de promover el pensamiento crítico, la creatividad y el reconocimiento de la diversidad cultural.

2. Revisión de la literatura

2.1. Complejidad y oralidad

Entender la música caribeña desde la complejidad supone reconocer que su valor educativo no radica solo en el dominio técnico de los géneros, sino en su capacidad para articular múltiples dimensiones del conocimiento. Morin (1990) afirma que “la complejidad no elimina la simplicidad, la incluye y la supera” (p. 67). En la práctica caribeña, esta integración se traduce en una síntesis entre lo rítmico y lo melódico, lo ritual y lo festivo, lo ancestral y lo contemporáneo.

Al conceptualizar el pensamiento complejo, Morin (2005) propone un modelo epistémico capaz de articular la contradicción, la incertidumbre y la interdependencia. En consecuencia, la música del Caribe refleja dicho enfoque, porque es un sistema en el que los elementos individuales (instrumentos, voces, danzas) adquieren sentido en relación con el todo. Esta visión permite concebir la enseñanza musical como un proceso de integración de saberes que trasciende la fragmentación disciplinar y la jerarquía entre teoría y práctica.

El pensamiento de Morin (1990) ofrece una clave para comprender la música caribeña como un sistema complejo. Para este autor, la complejidad no se opone al orden, sino que lo integra: el conocimiento surge de la articulación entre la unidad y la multiplicidad. En este sentido, la música del Caribe constituye una red de interacciones culturales donde cada componente mantiene su singularidad dentro de un todo dinámico. El tambor africano, la guitarra española y el acordeón europeo conviven en un mismo entramado sonoro. No existe pureza, sino hibridación creativa. Como afirma Hall (1997), la identidad caribeña no es una esencia fija, sino un proceso, un movimiento constante entre lo que fuimos y lo que estamos llegando a ser. La música expresa esa tensión: es archivo y devenir, raíz y fuga.

2.2. Improvisación, creatividad y oralidad: pedagogía del presente

La improvisación, central en géneros como el son y la salsa, constituye una herramienta pedagógica poderosa. Sawyer (2006) sostiene que la improvisación favorece la creatividad y el pensamiento divergente, además de que estimula la capacidad de respuesta ante la incertidumbre. En el aula universitaria, los ejercicios de improvisación sobre patrones rítmicos caribeños fomentan la escucha activa, la colaboración y la ética del trabajo colectivo. El aprendizaje musical se convierte así en un acto de diálogo y creación compartida.

En el mismo orden, la oralidad es un vehículo esencial para la transmisión de la música del Caribe, cuyo pensamiento se caracteriza por simultaneidad, redundancia y repentismo, cualidades que estructuran los procesos pedagógicos de esta música. Por tanto, enseñar desde la oralidad implica transformar el aula en un espacio dialógico, donde el conocimiento se construye en relación con el otro. Desde esta perspectiva, el mestizaje en la música caribeña revela una fusión continua de tradiciones africanas, europeas e indígenas. Esto exige precisar los criterios de evaluación en clase, con lo que se privilegia la comprensión de los contextos históricos, sociales y simbólicos que dan sentido a estos repertorios. La formación musical se convierte, entonces, en una práctica intercultural que promueve el reconocimiento de la diversidad y la equidad epistemológica.

2.3. Sincretismo, complejidad y conocimiento del Caribe

El sincretismo es una categoría central para comprender la música del Caribe. Turino (2008) lo entiende como la integración creativa de influencias culturales diversas en nuevas formas expresivas. La salsa, el son, la rumba, el merengue, la bomba y hasta la timba, son ejemplos de cómo el Caribe convierte el conflicto y la diferencia en armonía. Para la educación universitaria, el sincretismo ofrece un modelo de

pensamiento interdisciplinar: enseña a los estudiantes a reconocer que el conocimiento no se construye por exclusión, sino por articulación de lo diverso.

Pensar esta región desde su música implica adoptar una mirada que desborda los sistemas de clasificación occidental. No se trata solo de un espacio geográfico, sino de un universo simbólico donde los sonidos, los cuerpos y las palabras se entrelazan en una red de significaciones que interpelan la linealidad del tiempo y la homogeneidad cultural. La música caribeña, más que un producto estético, constituye una forma de pensamiento, una ontología sonora que articula historia, memoria y resistencia.

En el Caribe, la música no se separa de la vida. Cada golpe de tambor, cada pregón y cada verso improvisado son fragmentos de una filosofía popular que, como señala Bajtín (1987), se expresa en la “risa del pueblo” y en la “fiesta de la vida”. Aquí, el sonido no es solo ritmo: es discurso, efecto y alegoría del mestizaje. Desde los cantos de trabajo y los rituales africanos hasta el bolero, la salsa, el merengue o la rumba, estos repertorios han configurado una forma de conocimiento que combina el logos con el eros, la razón con el deseo, la palabra con el cuerpo.

En ese sentido, comprender la música caribeña desde la educación musical y las ciencias humanas exige superar el paradigma técnico y situarse en una hermenéutica de la experiencia. Como sostiene Merleau-Ponty (1993), la percepción no es un acto pasivo, sino una forma de encarnación del mundo. Por tanto, el músico de esta región, al tocar, improvisar o cantar, no representa: se vuelve sonido; su cuerpo se transforma en el medio por el cual la cultura habla.

A su vez, el sincretismo, entendido como la confluencia de tradiciones culturales, religiosas y musicales diversas, ocupa un lugar central en el pensamiento caribeño. En este contexto, la música no es un producto homogéneo; es el resultado de procesos históricos complejos de mestizaje entre tradiciones africanas, indígenas y europeas (Manuel et al., 2009). Dicha condición no solo se manifiesta en la combinación de instrumentos, ritmos y melodías, sino también en el conocimiento, que acepta la simultaneidad de voces, sentidos y temporalidades diversas.

Desde una perspectiva antropológica y sociológica, Lévi-Strauss (1964) observó que los mitos son sistemas de pensamiento estructural. En el Caribe, la música cumple

una función análoga: organiza los relatos del origen, las migraciones, las esclavitudes y las liberaciones. Cada ritmo —del son a la rumba, del merengue a la plena— constituye una forma de memoria colectiva que mantiene viva la relación entre lo ancestral y lo contemporáneo.

Por su parte, Freud (1990) planteó que la cultura es una lucha entre Eros y Tánatos. En el Caribe, esa tensión se manifiesta en el sonido: el tambor encarna el deseo de vivir y bailar, pero también el eco del dolor, la pérdida y la nostalgia. Por ello, como señala Ortiz (2002), estas músicas pueden comprenderse como un fenómeno de transculturación, donde el duelo y la celebración se confunden y donde cada instrumento cuenta la historia de un viaje interrumpido y recommenzado.

Reconocer el sincretismo como categoría epistemológica en la educación musical implica romper con la linealidad curricular tradicional y abrir espacio a experiencias de aprendizaje que integren la diversidad cultural y sensorial. Freire (1970) sostiene que el acto educativo cobra sentido cuando el conocimiento se construye al vincularlo con la realidad del estudiante. Así, la educación es entendida como una relación dialógica “mediatizada por el mundo” (Freire, 1970, p. 72), lo que supone valorar la experiencia y la memoria como fuentes legítimas de saber. La enseñanza de la música caribeña, entonces, no es solo técnica o interpretación: es un proceso de comprensión del mundo desde la articulación de saberes múltiples.

2.4. La fiesta y el carnaval, dispositivos de conocimiento

La música del Caribe se realiza y se comprende en la fiesta: carnaval, parrandas, festivales y rituales comunitarios. En este sentido, la celebración no es solo un contexto de diversión, sino un espacio epistemológico donde se produce conocimiento colectivo, afectivo y corporal. Como afirma Turner (1982), estas actividades son espacios donde se suspenden las jerarquías sociales y se experimenta la comunión colectiva.

En estas prácticas musicales, la danza, el canto y el gesto generan un conocimiento

inseparable de la experiencia vivida: aprender música implica aprender a moverse, a sentir, a interactuar. Desde una pedagogía universitaria inspirada en este enfoque, la clase trasciende la instrucción instrumental y se concibe como laboratorio de experiencias corporales, sonoras y sociales, articuladas con el análisis teórico de estos repertorios. La improvisación rítmica, la interacción coral, la respuesta a los impulsos del grupo y la participación en prácticas festivas son formas de enseñanza que permiten al alumnado interiorizar el conocimiento como forma de carnavalización del cuerpo y la emoción (Turino, 2008).

2.5. Experiencia pedagógica

La música del Caribe combina estructuras simples con improvisación y fusiona lo local y lo global, lo sagrado y lo profano. Cada una de estas tensiones contiene una lección pedagógica sobre cómo habitar la diversidad. En este sentido, la educación superior puede encontrar en la música popular un modelo alternativo de pensamiento interdisciplinar: no para impartirla como contenido marginal, sino para permitir que su lógica inspire nuevas formas de relación pedagógica, creatividad y pensamiento teórico (Bartók, 1976).

En ritmos como el bullerengue, la transmisión depende del cuerpo enlazado con su base cultural; es decir, se entiende como un encuentro de la voz con la comunidad. Riveros (2022) explica que el aprendizaje del bullerengue no se apoya en la notación escrita, sino en la experiencia corporal y la memoria colectiva. Esto significa que la música se convierte en conocimiento vivido e incorporado. Lo mismo ocurre en la salsa, donde, según Waxer (2002), la combinación de armonías europeas y ritmos afrocaribeños encarna una epistemología del mestizaje. El aula puede replicar esa lógica de interacción al fomentar la creatividad y la construcción de sentido. Asimismo, el merengue dominicano introduce una dimensión crítica y social que Bajtín (1987) asocia con la carnavalización: una voz popular que subvierte las jerarquías mediante la risa, la parodia y la ironía. Integrar estos elementos en la

enseñanza musical favorece una pedagogía liberadora, donde el estudiantado asuma una posición activa frente al conocimiento.

A pesar de su riqueza epistemológica, la inclusión de la música popular del Caribe en los programas universitarios enfrenta resistencias institucionales. El desconocimiento de la propia cultura latinoamericana y caribeña, los prejuicios sobre la “seriedad académica” y la formación limitada del profesorado en estos repertorios dificultan su reconocimiento (López y Martínez, 2015). Superar estas barreras requiere políticas educativas que reconozcan la pluralidad de saberes y fomenten el diálogo entre tradición y academia.

Desde una perspectiva lacaniana, el aprendizaje musical implica también la movilización del deseo y la subjetividad. En primer lugar, Lacan (1977) sugiere que el sujeto se constituye en la falta y en la búsqueda de sentido. La experiencia musical, en tanto proceso de deseo y creación, activa esa dimensión subjetiva: improvisar, escuchar o componer son actos que articulan conocimiento, afecto y deseo. Por su parte, la música caribeña, gracias a su naturaleza festiva y dialógica, ofrece un espacio privilegiado para que el estudiante se reconozca como sujeto del conocimiento. Además, el entretrejimiento de la creación musical, como elemento de salida represora denominada “sublimación”, es otro aspecto que habría que tener presente (Riveros, 2023).

2.6. La enseñanza universitaria de la música popular del Caribe

La enseñanza de la música popular del Caribe en la universidad no puede limitarse a un enfoque técnico-instrumental, sino que ha de concebirse como un laboratorio de pensamiento complejo, donde se articula la experiencia sonora, corporal, afectiva y social. Asimismo, este enfoque invita a replantear las estructuras curriculares tradicionales y proponer espacios de aprendizaje que reconozcan la pluralidad de saberes, la improvisación y la oralidad como formas legítimas de conocimiento.

Una implicación pedagógica consiste en valorar la escucha activa y la participación

como métodos de aprendizaje. La música caribeña enseña que conocer no es solo dominar partituras o técnicas instrumentales, sino aprender a escuchar la diversidad de voces, ritmos y gestos. Como sostiene Turino (2008), el ritmo popular constituye un espacio de socialización y aprendizaje colectivo donde el conocimiento se construye en interacción. En el aula universitaria, el estudiantado se convierte en creador del saber, a la vez que participa de procesos colaborativos y experimentales. Entonces, la fiesta, como experiencia cultural y musical, se concibe como un espacio privilegiado para experimentar la interdependencia entre cuerpo, emoción y conocimiento; así, en los rituales festivos se suspenden jerarquías y se experimenta la creatividad colectiva (Turner, 1982). En términos pedagógicos, la fiesta, la risa y el carnaval ofrecen modelos para el aula: integrar música, danza, improvisación y participación activa permite vivenciar que la música caribeña es una experiencia compleja y significativa para el aprendizaje musical y para la transmisión de nuestra cultura.

Por otra parte, el conocimiento musical de esta región es eminentemente oral. Ong (1982) señala que este tipo de pensamiento promueve la simultaneidad y la contextualización, características que desafían la tradicionalidad académica. En este marco, incorporar la oralidad como código de comunicación implica diseñar experiencias que valoren la repetición creativa, la improvisación guiada y la narración musical como herramientas de comprensión profunda.

2.7. Currículo universitario flexible y reflexivo

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, la epistemología caribeña no se ajusta al racionalismo occidental, ya que exige reconocer la interdependencia entre emoción y concepto, entre lo sensible y lo inteligible (Morin, 2005). En consecuencia, la educación musical debe trascender la reproducción de repertorios y promover la escucha crítica, el diálogo intercultural y la comprensión del sonido como mediador simbólico entre mundos (Turino, 2008; Quintero-Rivera, 1998).

Un currículo musical fundamentado en estas perspectivas ha de ser flexible, interdisciplinar y reflexivo, con capacidad para articular teoría y práctica, historia y experiencia, análisis y participación (Barnett y Coate, 2005; Zabala y Arnau, 2010). En este marco, la enseñanza de estos repertorios implica integrar la formación técnica con la exploración histórica, la reflexión crítica y la participación comunitaria. El aula se redefine, entonces, como un espacio de diálogo y construcción colectiva de sentido, donde las tradiciones orales y la diversidad cultural son reconocidas como fuentes legítimas de conocimiento (Bajtín, 1987; Freire, 1970). De este modo, la educación musical universitaria se configura como un proceso ético y estético orientado a formar sujetos capaces de pensar, sentir y actuar de manera compleja y solidaria.

Tradicionalmente, el currículo musical ha privilegiado la partitura y la técnica de la música occidental, invisibilizando los saberes de las tradiciones afrocaribeñas y mestizas (Wade, 2000). Frente a ello, Freire (1970) plantea que la educación debe ser un acto de liberación, no de domesticación. Aplicada al campo musical, esta idea exige enseñar desde la experiencia y convertir las prácticas sonoras en conocimiento teórico, al tiempo que se fortalecen la improvisación, la oralidad y la creatividad como formas de pensamiento musical.

3. Propuesta pedagógica desde la complejidad

La presente propuesta pedagógica parte del enfoque de la complejidad (Morin, 1990), entendido como una perspectiva que reconoce las interrelaciones entre los saberes, las prácticas, las emociones y los contextos socioculturales. En el campo de la formación universitaria en música, esta mirada invita a superar las fragmentaciones entre teoría y práctica, entre lo académico y lo popular, y entre el conocimiento formal y el saber comunitario. Desde este marco, la enseñanza de la música del Caribe se concibe como un proceso integrador que articula comprensión crítica, experiencia sensorial, creación colectiva y reflexión ética.

En el contexto de la Licenciatura en Música, el propósito es formar docentes capaces de enseñar desde la diversidad, mediante la incorporación de repertorios, prácticas y valores que expresan la riqueza cultural del Caribe. La propuesta puede adaptarse a distintos escenarios —urbanos, rurales o insulares— según la disponibilidad de instrumentos, experiencias locales y materiales musicales pertinentes. Su objetivo es ofrecer estrategias pedagógicas aplicables que promuevan una educación musical contextualizada, reflexiva y transformadora. Este enfoque también puede adaptarse a otras licenciaturas, como es el caso de Educación Artística orientada a la música.

En la enseñanza universitaria de la música, las estrategias pedagógicas basadas en repertorios del Caribe ofrecen un potencial formativo que trasciende la práctica instrumental, al propiciar una comprensión crítica de la cultura y de los procesos de creación colectiva.

Estas músicas, al conjugar oralidad, ritmo y memoria social, permiten vincular la experiencia estética con la reflexión identitaria y el pensamiento complejo. Para que este enfoque sea aplicable en el aula, los docentes pueden desarrollar una secuencia metodológica que combine escucha, análisis, interpretación y reflexión crítica.

En una primera fase, se sugiere realizar audiciones guiadas y análisis colaborativos de obras representativas, con enfoque en sus estructuras rítmicas, melódicas y simbólicas. Luego, en una segunda fase, el estudiantado puede reconstruir y reinterpretar los patrones rítmicos y melódicos mediante ejercicios corporales o instrumentales, mientras relaciona el movimiento con la percepción del pulso y con los modos de transmisión oral. Finalmente, una tercera fase invita a vincular estos aprendizajes con las experiencias culturales y debates contemporáneos sobre identidad, sincretismo y mestizaje musical.

De este modo, el docente universitario no solo introduce contenidos técnicos, sino que media entre la práctica artística y la comprensión cultural, a la vez que configura espacios de aprendizaje donde la música se concibe como lenguaje, pensamiento y práctica social. Tal procedimiento fortalece la formación integral del alumnado de música y aporta a la renovación de las pedagogías artísticas en la educación superior, al situarlas en diálogo con los saberes locales y con la diversidad epistemológica del Caribe.

La implementación de la propuesta contempla cuatro momentos interrelacionados, que orientan el trabajo docente paso a paso y permiten adaptar las estrategias a distintos programas y contextos universitarios:

- Exploración diagnóstica: se inicia con una actividad de reconocimiento de saberes previos, donde el estudiantado comparte sus experiencias musicales, repertorios familiares y prácticas comunitarias relacionadas con el Caribe. Esto puede realizarse mediante encuestas, tertulias o pequeños ejercicios de interpretación colectiva. Con esta información, el profesorado ajusta el nivel de profundidad y los repertorios a trabajar.
- Diseño de talleres: a partir del diagnóstico, se seleccionan obras o géneros representativos —como la cumbia, el son, el bullerengue, la bomba o el merengue—y se estructuran talleres que combinen audición, análisis, interpretación e investigación. Se recomienda usar recursos locales (músicos invitados, grabaciones, instrumentos autóctonos) y planificar sesiones donde teoría y práctica se entrelacen.
- Experimentación y reflexión: el profesorado guía prácticas colectivas (ensamble, improvisación, danza, canto), mientras alterna momentos de interpretación con espacios de conversación crítica sobre los contextos sociales y culturales de cada género. En esta fase, el estudiantado asume distintos roles (intérprete, observador, investigador) y registra sus reflexiones en bitácoras o diarios de campo.
- Evaluación formativa: el proceso se evalúa mediante rúbricas compartidas, autoevaluación y coevaluación, donde se valoran la comprensión crítica, la creatividad y la capacidad reflexiva. El énfasis se pone en el proceso y no únicamente en el resultado técnico o estético.

Estos momentos permiten que la propuesta sea flexible y replicable, además de que ayudan a mantener coherencia entre lo experiencial y lo académico y ofrecen un

marco claro de acción docente.

3.1. Estrategias pedagógicas aplicables

1. Selección de repertorios representativos: el profesorado puede construir una base de datos de obras locales y afrocaribeñas con el estudiantado, proponer audiciones comparadas y analizar los criterios de representatividad cultural y musical.
2. Integración de análisis teóricos y prácticos: cada taller debe incluir un momento de interpretación y otro de análisis. El docente dirige preguntas como: ¿qué estructura rítmica sostiene esta pieza?, ¿qué función social cumple esta música?, ¿cómo dialoga con el contexto histórico o político?
3. Improvisación guiada: se proponen ejercicios por secciones o células rítmicas, se distribuyen roles y se fomenta la escucha mutua. El docente puede grabar las improvisaciones y analizarlas colectivamente, mientras se destacan las estrategias de interacción.
4. Transmisión oral y memoria colectiva: el docente enseña por imitación, pues usa la voz, el cuerpo o la percusión antes de la lectura musical. Este enfoque favorece la internalización del ritmo y la memoria auditiva, en línea con Ong (1982).
5. Análisis interdisciplinario: el profesorado puede coordinar clases conjuntas con docentes de historia, antropología o literatura para contextualizar la música. Cada repertorio se estudia como un hecho cultural complejo, no solo musical.
6. Exploración de la corporalidad: el docente propone dinámicas de movimiento, danza y percusión corporal, e invita al alumnado a experimentar la música desde el cuerpo. De este modo, la práctica artística

se vincula con el aprendizaje experiencial (Kolb, 1997). La vivencia activa fortalece la comprensión cognitiva y emocional, y la música festiva del Caribe se convierte así en un laboratorio de interacciones sociales y de construcción de identidad cultural. En este contexto, el cuerpo no solo actúa como instrumento, sino como medio de conocimiento. La incorporación de la danza,

7. la percusión corporal y los juegos sonoros favorece la internalización del ritmo, la síncopa y la polirritmia, fundamentos estructurales de géneros como la salsa, el son o el bullerengue.
8. Evaluación basada en procesos: se diseña una rúbrica donde se valoren la creatividad, la reflexión crítica, la participación y el trabajo colaborativo.

El docente ofrece retroalimentación constante y promueve la autoevaluación.

En síntesis, esta propuesta ofrece un procedimiento aplicable para que el cuerpo docente universitario integre la música del Caribe en sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva compleja, interdisciplinaria y culturalmente situada. No se trata solo de enseñar repertorios, sino de formar un profesorado investigador, sensible a la diversidad y comprometido con la transformación epistemológica de la educación musical latinoamericana.

3.2. Estrategias reflexivas

Más que imponer una secuencia didáctica rígida, la propuesta pedagógica aquí presentada se orienta hacia la construcción de estrategias reflexivas que permitan comprender la educación musical como un proceso dialógico, creativo y situado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como una praxis en la que el estudiante deja de ser receptor pasivo para convertirse en sujeto activo del conocimiento, en diálogo con su entorno cultural y con las experiencias musicales

que lo constituyen. En este sentido, la formación musical se transforma en un espacio de pensamiento crítico y de creación colectiva, donde teoría y práctica, razón y emoción, técnica y sentido se integran en un mismo horizonte epistemológico.

En primer lugar, el análisis de casos posibilita examinar repertorios, artistas y géneros desde una mirada histórica, social y estética, lo cual favorece la comprensión del sonido como portador de memoria y de sentido. Esta metodología invita a contextualizar los fenómenos musicales y a interpretar su función en la construcción simbólica de las comunidades, con lo cual se supera la mera descripción formal para situar la música en el entramado de la vida social. Por consiguiente, la interpretación musical se vuelve también una lectura cultural, una vía para descifrar las narrativas de identidad y resistencia inscritas en el sonido.

En segundo lugar, la participación activa de músicos y comunidades en los procesos formativos convierte el aula en un escenario intercultural, donde el conocimiento académico se entrelaza con la sabiduría oral y las prácticas vivas. De este modo, el aprendizaje deja de estar circunscrito al aula para proyectarse hacia la experiencia, la escucha compartida y la creación colectiva. Esta interacción entre academia y comunidad no solo amplía el horizonte de aprendizaje, sino que cuestiona las jerarquías tradicionales del saber musical y propone un modelo horizontal basado en el reconocimiento y la coautoría pedagógica.

Asimismo, el diálogo interdisciplinario contribuye a articular distintas perspectivas — antropológica, sociológica y filosófica— que enriquecen la comprensión del fenómeno sonoro. La música, entendida como práctica cultural compleja, exige ser pensada más allá de los límites disciplinares, al tiempo que se incorporan nociones de cuerpo, ritual, memoria, lenguaje y poder. Esta apertura epistemológica favorece una pedagogía crítica que reconoce la interdependencia de los saberes y promueve una visión integral de la educación musical. Finalmente, la reflexión crítica se expresa en la producción de ensayos, debates, proyectos de investigación y experiencias performativas que permiten a los estudiantes confrontar su propia práctica con los contextos socioculturales de los que forma parte.

La reflexión, en este marco, no se limita a un ejercicio intelectual, sino que se asume como proceso ético y transformador, donde la creación artística se convierte en medio

de conocimiento y de acción cultural. Así, la enseñanza musical se redefine como un acto político y estético que promueve la autonomía del pensamiento, el diálogo entre saberes y la formación de sujetos capaces de vincular conocimiento y vida. En esta dirección, Freire (1970) advierte que educar implica poner el conocimiento en diálogo con la realidad del estudiantado, mientras que Morin (2005) sostiene que toda educación verdaderamente compleja debe reconciliar lo sensible y lo racional, lo individual y lo colectivo, para construir una comprensión integral del mundo (Bartlett, 2021).

En el estudio de las músicas del Caribe, los estilos tradicionales constituyen manifestaciones simbólicas en las que se entrelazan historia, identidad y comunidad. Cada género sintetiza procesos de mestizaje cultural, prácticas sociales de resistencia y formas de transmisión oral que configuran una estética propia del ser caribeño. En este ejemplo se ofrece una visión comparativa de estos procesos, presentando a continuación una síntesis de los principales estilos musicales de Cuba, Puerto Rico, Colombia y República Dominicana, en la cual se evidencian sus raíces históricas, estructuras rítmicas, simbolismos y funciones sociales (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Simbolismos en los estilos musicales del Caribe

País/ Aspecto	Cuba	Puerto Rico	Colombia	República Dominicana
Región	Especialmente el Oriente.	Fuerte presencia en comunidades afrodescendientes y rurales.	Cumbia: Caribe y región del Pacífico; bullerengue en el Caribe y subregión del Magdalena Medio.	Especialmente áreas urbanas y rurales; de origen popular.
Ritmo	Son	Bomba y plena	Cumbia y bullerengue	Merengue

Historia y cultura	Ritmo fundacional, base de géneros como salsa y cha-cha-chá. Combinación de elementos africanos y europeos con interacción percusión-melodía. Fusión afrohispana (siglo XIX), desarrollada en contextos rurales y urbanos. Base de identidad nacional.	Ritmo afropuertorriqueño con polirritmia y diálogo entre tamborero y bailaror. Plena: ritmo narrativo cantado, marcado por panderetas y percusión ligera, con función social y comunicativa. Bomba: origen afroantillano en plantaciones, instrumento de resistencia cultural. Plena: surgida en barrios urbanos, medio de comunicación social, noticias y eventos.	Ritmo afroindígena con influencia europea, caracterizado por patrones de percusión y flauta. Bullerengue: ritmo y danza tradicional afrocolombiana, polirrítmico, con canto coral y percusión de tambores y maracas; expresión de trabajo comunitario, rituales y celebraciones religiosas. Cumbia: mestizaje africano-indígena-europeo; danza ritual y social.	Ritmo rápido y bailable, con compás binario, percusión intensa y melodía basada en acordeón, tambora y güira; expresivo y popular en festividades. Influencia africana y europea; consolidación en siglo XIX; evolución urbana y popular, difundido internacionalmente.
Instrumentos	Tres, bongó, clave, maracas, trompeta, contrabajo, voz.	Bomba: barriles/tambores, maracas. Plena: panderetas, güiro, caja, voz.	Cumbia: tambores, gaitas, flautas, maracas. Bullerengue: tambores (alegre, llamador), maracas, voz.	Acordeón, tambora, güira, voz.
Estructura rítmica	Clave 3-2 o 2-3, montuno,	Bomba: diálogo entre tambor y	Cumbia: patrón de percusión en	Compás binario, rápido, síncopa ligera;

	bajo cíclico, síncopa; flexible, permite improvisación y corte rítmico.	bailador; polirritmia, síncopas. Plena: compases simples, repetición rítmica, coro-respuesta.	2/2 con síncopa. Bullerengue: polirritmia, alternancia canto-coros, improvisación rítmica.	interacción percusión-melodía; estructuraailable y continua.
Simbolismo dominante	Letras con diálogo amoroso, ironía, costumbres; orgullo cultural.	Bomba: resistencia y poder; expresión de identidad afrodescendiente. Plena: comunicación social, narración de eventos, crítica social.	Cumbia: ritual y festejo, cortejo, comunicación social. Bullerengue: transmisión oral, historia comunitaria, identidad afrocolombiana.	Festejo, alegría, vida cotidiana; letras populares sobre amor, trabajo y costumbres; identidad nacional.
Lo social	Espacio de sociabilidad, baile colectivo, transmisión intergeneracional; cohesión urbana y rural.	Celebración comunitaria, danza participativa, reafirmación identitaria. Plena: eventos sociales, noticias, fiestas, integración comunitaria.	Rituales, festividades, danza grupal. Bullerengue: reuniones femeninas, transmisión de saberes, identidad comunitaria.	Baile social, festividades, integración familiar y comunitaria; expresión de orgullo cultural.

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla muestra cómo cada estilo refleja procesos históricos y sociales complejos que pueden servir como herramientas pedagógicas para enseñar historia, cultura y ética en el aula universitaria desde un enfoque interdisciplinario. No pretende clasificar la diversidad caribeña, sino poner de relieve los modos en que cada estilo encarna una forma de pensamiento colectivo. En este sentido, la clave, el tumbado, el bajo o la guacharaca no son simples estructuras musicales: son códigos de una

filosofía implícita, donde la relación entre ritmo y palabra produce sentido.

3.3. Componentes pedagógicos de la propuesta

En el mismo orden, la Tabla 2 sintetiza distintos componentes pedagógicos presentes en la enseñanza de la música caribeña y muestra cómo el aula puede funcionar como espacio de creación colectiva, memoria cultural y experiencia cultural. A su vez, en ella se observa que la música no puede limitarse a la técnica instrumental, sino que debe activar múltiples dimensiones del conocimiento, mientras se articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

Tabla 2. Componentes pedagógicos

Componente	Contenidos	Método	Resultado esperado
Improvisación guiada	Creatividad y adaptabilidad	Ejercicios de improvisación colectiva	Desarrollo de escucha activa y autonomía musical
Transmisión oral	Memoria y continuidad cultural	Repetición, coro, improvisación	Comprensión profunda del repertorio y cultura asociada
Análisis interdisciplinario	Contextualización histórica y social	Estudios de caso, lecturas, debates	Conexión entre música, historia y sociedad
Corporalidad	Integración cuerpo-sonido	Percusión corporal, danza, movimientos rítmicos	Experiencia encarnada del ritmo y la polirritmia

Fuente: elaboración propia.

Para llevar estos enfoques a la práctica, la universidad puede desarrollar actividades que conecten la formación musical con la experiencia colectiva. En ese sentido, las siguientes propuestas muestran cómo la música caribeña puede convertirse en un recurso didáctico para fortalecer la creatividad, la identidad cultural y la cooperación.

Cada una busca integrar la teoría y la práctica, la creación y la reflexión, mediante la participación activa del alumnado.

Los géneros tradicionales del Caribe —como el son cubano, la bomba y la plena puertorriqueñas, la cumbia y el bullerengue colombianos y el merengue dominicano—constituyen escenarios privilegiados para una pedagogía musical basada en la oralidad, la corporalidad y el diálogo cultural. Su incorporación en la educación superior permitiría comprender la música como práctica social, histórica y simbólica, donde la improvisación, la participación comunitaria y el mestizaje son fuentes de conocimiento.

El son evidencia la interrelación entre ritmo, lenguaje y comunicación social (Orovio, 1992); la bomba y la plena revelan la dimensión política y afectiva del gesto musical (Quintero-Rivera, 1998); la cumbia y el bullerengue fortalecen la memoria colectiva y la identidad cultural a partir de la voz y el cuerpo (Riveros, 2021); y el merengue promueve la cooperación y la conciencia nacional mediante la integración entre danza, percusión y melodía (Austerlitz, 1997). En conjunto, estas expresiones configuran un marco pedagógico que integra arte, historia y conciencia social, y revaloriza las epistemologías musicales de la región.

4. Conclusiones

La música popular del Caribe opera como un dispositivo de conocimiento complejo, en tanto articula historia, cultura, subjetividad y pensamiento crítico. Su estudio y enseñanza en el ámbito universitario permiten pensar el currículo desde una epistemología de la diversidad, donde el sincretismo, la oralidad y la fiesta funcionan como categorías que desafían las jerarquías tradicionales del saber. Asimismo, el carácter reflexivo de esta música abre oportunidades pedagógicas singulares: fomenta la creatividad, la improvisación, la escucha activa, la cooperación y la comprensión interdisciplinar. De igual modo, posibilita el reconocimiento de conocimientos culturales históricamente marginados, con lo cual se fortalece el vínculo entre

educación musical, memoria colectiva y transformación social.

Como señala Morin (2005), comprender la complejidad no consiste en simplificar, sino en aceptar la coexistencia de múltiples dimensiones y aprender a navegar entre ellas. La música caribeña, con su riqueza rítmica, melódica y simbólica, constituye un terreno privilegiado para que la educación superior adopte este enfoque, al convertir el aula en un laboratorio de pensamiento y experiencia cultural.

En síntesis, la enseñanza universitaria de la música caribeña no es solo un acto de instrucción técnica, sino una experiencia epistemológica que integra cuerpo, mente y comunidad. Esta perspectiva invita a pensar la universidad como un espacio de creación, reconocimiento y diálogo intercultural. A partir de este recorrido, es posible señalar algunos principios que orientan la inclusión de la música caribeña en la educación superior:

1. La música del Caribe no es un objeto neutro, sino un dispositivo de pensamiento que integra historia, política, cuerpo y emoción.
2. Su enseñanza universitaria exige superar la visión eurocéntrica mediante el reconocimiento de la oralidad, la improvisación y la fiesta como fundamentos epistemológicos.
3. Una educación musical basada en la complejidad propone articular teoría, práctica y reflexión ética, al tiempo que fomenta el aprendizaje activo y relacional.
4. Los ejemplos del bullerengue, la salsa y el reggae evidencian que los repertorios populares pueden incorporarse a la formación integral universitaria y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la ciudadanía cultural.

La educación musical, en consecuencia, debe trascender el énfasis técnico para incorporar la experiencia vivida y la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la universidad se transforma en un espacio de diálogo cultural y epistemológico, donde la música del Caribe abandona una posición marginal y se erige como un verdadero laboratorio de pensamiento complejo. En particular, la complejidad y riqueza de la música popular caribeña ofrecen oportunidades únicas

para la educación superior. Esta reflexión propone un enfoque que reconoce la diversidad, la oralidad y la creatividad como principios formativos, mientras promueve un aprendizaje crítico y reflexivo. Más que una propuesta didáctica rígida, se plantean vías de aproximación a estos repertorios desde la reflexión, la participación y la interdisciplinariedad.

El desafío educativo no consiste únicamente en enseñar música, sino en enseñar a pensar críticamente la música, su contexto y su significado cultural. De este modo, la educación universitaria puede contribuir a la valorización y comprensión profunda de la riqueza musical caribeña mediante la formación de músicos, investigadores y docentes capaces de dialogar con la complejidad cultural de su entorno.

En el mismo orden, esta expresión cultural ofrece un marco epistemológico único para pensar la educación musical universitaria. Su estudio y enseñanza exigen reconocer la complejidad, el sincretismo y la fiesta como categorías que trascienden la mera técnica musical, al integrar el cuerpo, la emoción, la memoria y la interacción social. La universidad, cuando se abre a estas lógicas, no solo legitima conocimientos históricamente marginados, sino que también desarrolla en el estudiantado la capacidad de pensar, sentir y actuar de manera crítica y ética.

Más allá de la transmisión de repertorios o habilidades técnicas, la enseñanza de la música caribeña invita a un aprendizaje transformador, donde el conocimiento surge del diálogo, la experiencia y la participación activa. De esta forma, la música se convierte en un dispositivo de pensamiento, capaz de generar nuevos modos de entender el mundo, el currículo y la propia vida universitaria.

Por último, la incorporación de la música caribeña en la educación superior no debe entenderse como concesión folclórica, sino como una oportunidad para pensar el lugar del conocimiento artístico en la formación universitaria. La complejidad del Caribe —su historia, su sincretismo, su humor, su polifonía— ofrece a la pedagogía una metáfora potente: enseñar no es imponer una forma, sino abrir un espacio de resonancia donde múltiples saberes puedan convivir, improvisar y reinventarse.

Referencias bibliográficas

A contemporary approach to music studies (2021, 31 de enero). *The Gleaner*. <https://jamaica-gleaner.com/article/art-leisure/20210131/contemporary-approach-music-studies>

Acosta, L. E. (2012). *Música popular y pensamiento latinoamericano*. Casa de las Américas. Austerlitz, P. (1997). *Merengue: Dominican music and Dominican identity*. Temple University Press. Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais* (J. Portas, Trad.). Alianza Editorial.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education / Open University Press.

Bartlett, T. (2021). *Teaching for complexity: Education in a complex world*. Routledge. Bartók, B. (1976). *Escritos sobre música popular* (M. Sors, Trad.). Akal.

Bermúdez, E. (2018). *Música, identidad y nación en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (M. Betto, Trad.). Siglo XXI Editores.

Freud, S. (1990). *Malestar en la cultura* (Vol. 21, J. Strachey, Ed.; J. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1930).

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate. Guilbault, J. (2007). *Governing sound: The cultural politics of Trinidad's carnival musics*. University of Chicago Press.

Hall, S. (1997). Cultural identity and diaspora. In K. Woodward. (Ed.), *Identity and difference* (pp. 51–59). SAGE Publications.

Kolb, D. (1997). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de*

aprendizaje y desarrollo (V. García, Trad.). Editorial Cátedra. (Obra original publicada en 1984).

Lacan, J. (1977). *Écrits* (A. Sheridan, Trad.). Norton.

Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

López, C. y Martínez, M. (2015). La educación musical en Colombia: retos y perspectivas desde la diversidad cultural. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 45–58.

Manuel, P., Bilby, K., & Largey, M. (2009). *Caribbean currents: Caribbean music from rumba to reggae* (2nd ed.). Temple University Press.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Ortega y Gasset, Trad.). Península. (Obra original publicada en 1945).

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Morin, E. (2005). *El método 6: Ética* (A. Sánchez, Trad.). Cátedra.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* (A. Gómez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Orovio, H. (1992). *Diccionario de la música cubana: biográfico y técnico*. Editorial Letras Cubanas. Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Cátedra. (Obra original publicada en 1940).

Quintero-Rivera, Á. (1998). *Salsa, sabor y control: sociología de la música tropical*. Siglo XXI Editores. Riveros, J. (2021). La música del Caribe al aula. En A. Bernal. (Coord.), *Investigar en tiempos de crisis*. Universidad Pedagógica Nacional.

Riveros, J. (2022). La música colombiana y la relación con el Caribe en la formación musical. *En Trazos y horizontes de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18984>

Riveros, J. (2023). *Didáctica magna: Arte y sublimación*. En A. Bernal. (Coord.), *Comenio y la Didáctica Magna: el problema de la formación*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Sawyer, R. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Torres-Santos, R. (Ed.). (2017). *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide*. Rowman & Littlefield.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press. Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Performing Arts Journal Publications.

University of the West Indies. (2020). *Composing in Caribbean Popular Genres* [Curso]. Faculty of Humanities and Education, The University of the West Indies.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/312

Wade, P. (2019). *Music, race, and nation: Música tropical in Colombia*. University of Chicago Press. Waxer, L. (2002). *Situating salsa: Global markets and local meanings in Latin popular music*. Routledge.

Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias: 10 ideas clave*. Graó.