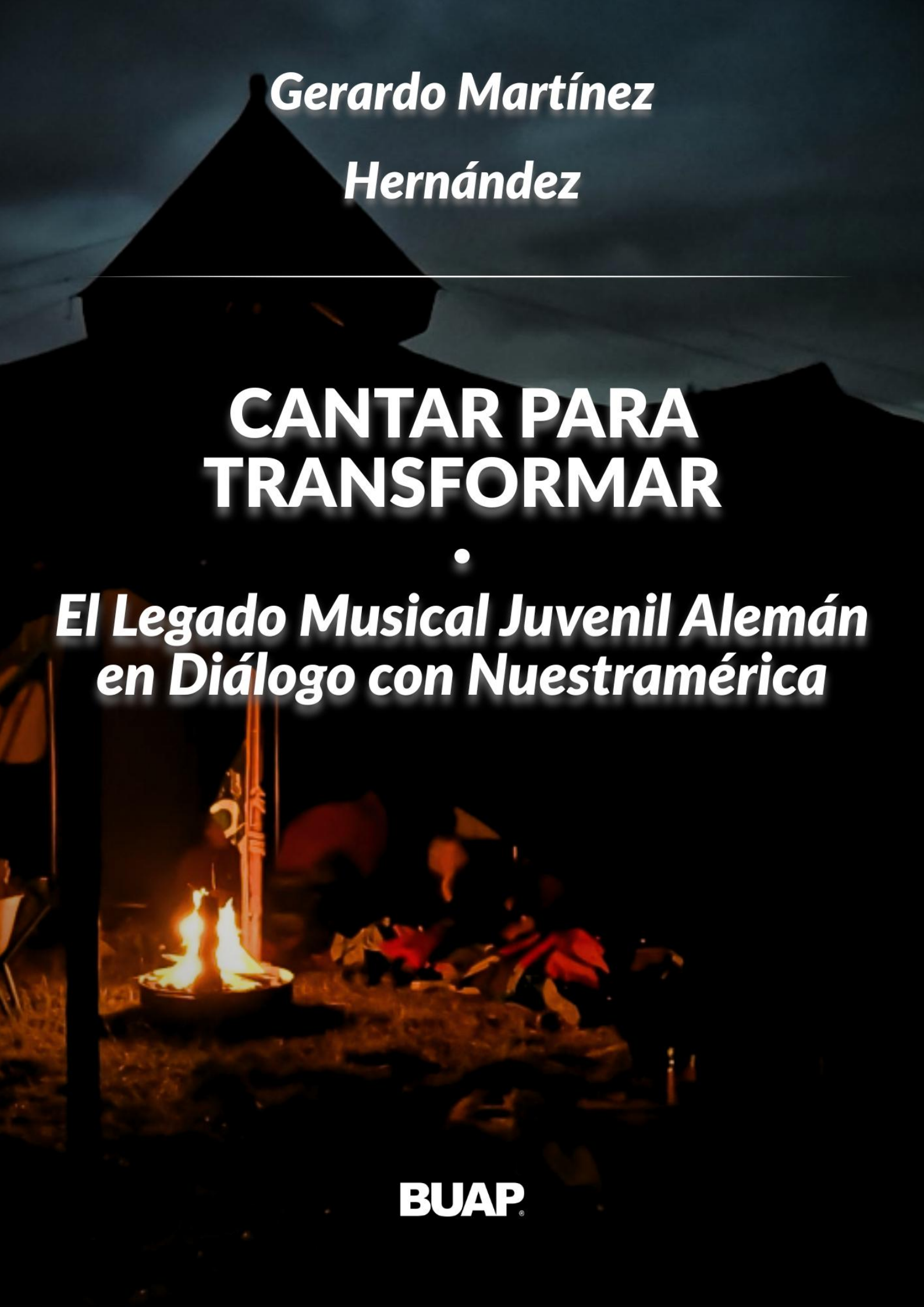




**Gerardo Martínez
Hernández**

CANTAR PARA TRANSFORMAR

•

***El Legado Musical Juvenil Alemán
en Diálogo con Nuestramérica***

BUAP

CANTAR PARA *TRANSFORMAR*

•

EL LEGADO MUSICAL JUVENIL ALEMÁN EN DIÁLOGO CON NUESTRAMÉRICA



Los usuarios pueden descargar la publicación y compartirla con otros, siempre y cuando citen la fuente, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. (CC BY-NC-ND 4.0)

CANTAR PARA TRANSFORMAR · EL LEGADO MUSICAL JUVENIL ALEMÁN EN DIÁLOGO
CON NUESTRAMÉRICA

GERARDO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

CANTAR PARA *T*TRANSFORMAR

•

EL LEGADO MUSICAL JUVENIL ALEMÁN EN DIÁLOGO CON NUESTRAMÉRICA



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Dirección General de Publicaciones

CANTAR PARA TRANSFORMAR · EL LEGADO MUSICAL JUVENIL ALEMÁN EN DIÁLOGO
CON NUESTRAMÉRICA

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Rectora: María Lilia Cedillo Ramírez

Secretario General: Mtro. Damián Hernández Méndez

Vicerrector de Extensión y Difusión de la Cultura (Encargada de Despacho): Mtra.
Rosalinda Merino Calderón

Director General de Publicaciones: Dr. Jorge David Cortés Moreno

1a Edición: 2025

DR. BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

4 sur 104, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP 72000

Teléfono: 222 229 55 00

www.buap.mx

Dirección General de Publicaciones

2 Norte 1404, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP 72000

Teléfono: 222 246 85 59

libros.dgp@correo.buap.mx

www.publicaciones.buap.mx

Edición y diseño: Gerardo Martínez Hernández

Diseño de portada: Gerardo Martínez Hernández

ISBN: 978-968-9744-13-9

Fecha de publicación: 11 de noviembre de 2025

Investigación realizada con el apoyo de:



**COMUNIDAD CRÍTICA DE
ESCULTISMO POPULAR, A.C.**

ORGANIZACIÓN ASISTENCIAL Y DE DESARROLLO SOCIAL

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

Agradecimientos.....	7
Prólogo.....	9
Introducción.....	11
Historia de la formación musical juvenil en Alemania a través de sus orígenes, desarrollo y repercusiones actuales	17
La educación musical escolar alemana durante el siglo XX.....	19
Desarrollo didáctico de la música juvenil.....	22
El movimiento Finkensteiner de Walther Hensel	23
El canto abierto de Fritz Jöde	26
Orff-Schulwerk de Carl Orff	42
Zoltán Kodály	46
Principios pedagógicos en la formación musical en Alemania	49
Principios fundamentales de la pedagogía musical en Alemania	49
Procesos de enseñanza en la formación musical en el presente	50
Aspectos técnico-educativos en la formación musical	52
La selección de piezas musicales en la formación juvenil alemana	55
La pertinencia de la enseñanza musical crítico-popular en México .63	
El contexto mexicano, un campo de retos y oportunidades.....	64
Estrategias pedagógicas para ambientes no formales.....	65
Una adecuada adaptación del repertorio	66
Contar con enfoques participativos.....	66
Uso de recursos locales.....	66
Formación de educadores un reto en el contexto mexicano	67
Fritz Jöde en la pedagogía crítica musical latinoamericana desde una relectura	

decolonial y una praxis liberadora.....	68
La música popular latinoamericana, una posibilidad de generación de identidad y muestra de resistencia.....	75
Partituras.....	83
Encantamientos de Meserburger / Merseburger Zaubersprüche – Anónimo, S. IX.....	84
Roja Luna / Roter Mond – Hortenring Ernstshofen.....	86
San Jorge / Sankt Georg – Walter Menzel.....	88
Cuando el ocaso / Wenn der Abend Naht – Erik Martin	92
Oh, qué rápido se nos fue / Ach wie eilte so geschwinde – Wilhelm Busch/Herbert Reyer.....	96
Triodimali – Olka (Erich Scholz)	98
En muchas calles / Auf vielen Straßen – Björn Behnke/Alf Zschiesche	102
Amanece en la distancia / Dämmert von fern – Dietz Kuhnke.....	104
Tras bastante tiempo y con prudencia / Der lang genug mit viel Bedacht – Alfred Zschiesche.....	107
En el Westermanns Lönstief / Am Westermanns Lönstief – Trenk (Alo Hamm)	110
Serendipia / Serendipität	115
Bibliografía.....	119

AGRADECIMIENTOS

La realización de este libro ha sido posible gracias al apoyo y la colaboración de numerosas personas e instituciones, a quienes expreso mi más sincero reconocimiento.

En primer lugar, deseo agradecer al Profesor Dr. Matthias Kruse de la Universidad de Hildesheim, cuyo generoso respaldo y orientación me permitieron acceder a valiosa información sobre Fritz Jöde. Su sorpresa ante el interés por Jöde en México y sus palabras fueron una invitación para dirigir el enfoque de esta obra hacia la inspiración de nuevas pedagogías desde Latinoamérica, fundamentadas en los principios de Jöde, con la consecuente transformación de este proyecto.

Mi gratitud también a Klaus Tegeder, por brindarme la oportunidad de presentar, en Alemania (2023), algunas piezas del final de este texto y mi obra *Serendipia*. Aquella primera presentación en suelo alemán —y la acogida recibida— constituyeron un hito fundamental en mi trayectoria.

Agradezco profundamente a José Ernesto Montejo-Casas, quien en las etapas iniciales de esta investigación prestó su inestimable ayuda en los arreglos musicales y en la selección y estructuración preliminar de las obras musicales.

Mi reconocimiento a Marco Landsberger, por obsequiarme en 2004, durante mi primer viaje a Alemania, el *Liederbuch* —un compendio esencial de canciones de la música juvenil—, semilla inspiradora de este proyecto.

Extiendo mi agradecimiento a la Dra. Nadia Borislova, por sus atinados consejos y sugerencias, así como por aceptar presentar esta obra en diversos foros académicos.

Agradezco igualmente al Centro de Desarrollo Escultista «IMG», donde pude experimentar de primera mano las estrategias pedagógicas aquí descritas, y gracias al cual se constituyó el Coro Infantil «Esperanza Paulo Freire».

Mi especial gratitud a la Comunidad Crítica de Escultismo Popular, A.C. con sus colaboradores en México, Argentina y Colombia, por su compromiso con la educación musical crítica y popular, y a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por su apoyo institucional y por alentar la investigación innovadora en el ámbito de la pedagogía musical.

Sin el respaldo de mi esposa Esme, mis padres y de cada uno de ustedes, este trabajo no habría alcanzado la solidez académica y la profundidad pedagógica que hoy presenta. ¡Muchas gracias a todos!

A María Guadalupe Hernández Trujeque

In memoriam

“Hay barcos que van rápido y otros que van lento...”

PRÓLOGO

Hablar de la música nos remonta a la génesis misma de la experiencia humana: desde la canción de cuna que arropa nuestros primeros sueños hasta la marcha fúnebre que acompaña nuestra despedida. El concepto de música, complejo y poliédrico, adopta significados diversos según el contexto histórico, social y cultural en el que se inserte. En el presente volumen, el Dr. Gerardo Martínez demuestra con elocuencia que la música no es únicamente un objeto de estudio o de disfrute estético, sino, ante todo, un sujeto con capacidad de emplear la música como una herramienta integradora y transformadora que enseña y fomenta un trabajo colaborativo que construye principios comunitarios.

Este libro es un puente entre las tradiciones musicales que permite la convergencia de dos mundos tan lejanos y distintos: Alemania y Nuestramérica, pero tan cercanos y unidos en la convicción de toda una filosofía y compromiso social: la educación musical transforma. La retroalimentación, incorporación y adaptación de los modelos pedagógicos hacen invisibles estas barreras y fomentan el aprendizaje musical significativo, beneficiando, sobre todo al sector más vulnerable, porque la educación musical también es un derecho de todos los niños y jóvenes de cualquier país.

Con el rigor de quien ha transitado simultáneamente la senda docente y la investigación de vanguardia —desde su ingreso en 2011 como estudiante, primero de Técnico y luego de la Licenciatura en Música de la BUAP, bajo la tutoría de la Dra. Nadia Borislova, hasta su formación en el Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular del Instituto McLaren—, el Dr. Martínez reivindica la música como puente entre realidades tan disímiles como Alemania y Nuestramérica. Tal empresa requiere no solo un conocimiento profundo de los modelos pedagógicos forjados por Dalcroze, Orff, Kodály y sus continuadores, sino también la capacidad de adaptarlos y reelaborarlos para garantizar un aprendizaje significativo que trascienda barreras culturales.

A lo largo de estas páginas, el lector encontrará una investigación sólida sobre la emergencia histórica de métodos musicales que sitúan al aprendiz en el centro del proceso —una idea que Fritz Jöde abrazó al integrar la música a la vida cotidiana— y una reflexión crítica sobre la incorporación de las tecnologías

educativas contemporáneas proponiendo un enfoque revolucionario como dice Martínez “que sitúa al niño en el centro del proceso de aprendizaje musical, enfatizando la creatividad, la participación activa y la experiencia directa con la música desafiando los métodos tradicionales de enseñanza, que priorizaban la teoría y la repetición, y en su lugar aboga por una pedagogía que fomente la expresión personal y la conexión con la música como parte integral de la vida”.

Destaca especialmente la cuidada adaptación del *Liederbock* para voz y guitarra, realizada junto al maestro Ernesto Montejo, cuya traducción de las letras para el contexto latinoamericano preserva el sentido original y ofrece, por primera vez, partituras de dificultad intermedia con la rigurosidad académica necesaria para su fiel interpretación.

El Dr. Martínez no es ajeno a la praxis: además de su Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (2019–2022, BUAP) y su reciente condición de candidato al Sistema Nacional de Investigadores (2025), ha desempeñado un papel crucial como becario en congresos, revistas y capítulos de libros. Su liderazgo como presidente de la Comunidad Crítica de Escultismo Popular, A.C., desde 2021 —como coorganizador del Festival-Concurso “Los niños tocan tan-bien” Nadia Borislova y dirigiendo el coro infantil “Esperanza” Paulo Freire— pone de relieve su compromiso social, evidenciando cómo la educación musical puede convertirse en un derecho accesible para todos los sectores, incluso los más vulnerables.

Este trabajo, es la obra de un pedagogo consciente de su tiempo, que promete no solo enriquecer el repertorio de agrupaciones escolares y comunitarias, sino también inspirar a educadores y formadores a concebir la música como experiencia colectiva, vivencial y liberadora. Confiamos en que sus lectores hallarán en él un instrumento pedagógico de alto valor académico y, al mismo tiempo, un verdadero compañero de viaje en la construcción de una ciudadanía musical inclusiva.

Dra. Nadia Borislova

Emilio Casco Centeno

CA 220 «Música» — Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación originalmente se concibió como un libro de canto con la finalidad de proporcionar una contribución educativa significativa tanto para el ámbito musical hispanoamericano como para el contexto germanófono. Su propósito poco a poco fue derivando en una intencionalidad que fuese más allá de la simple recopilación de canciones y que sirviera para la generación de un puente pedagógico a través de la música juvenil, siendo necesaria la búsqueda y revitalización de las tradiciones que han marcado generaciones en el contexto del movimiento juvenil alemán.

La música juvenil alemana se consolidó como una herramienta educativa durante el siglo XX, particularmente a través de iniciativas como las semanas de canto y las publicaciones de autores como Walther Hensel y Fritz Jöde, considerándose tras la publicación de *Musikalische Jugendkultur, Anregungen aus der Jugendbewegung* [La cultura musical juvenil. Sugerencias desde el movimiento juvenil] en 1918 como el inicio “formal” del movimiento musical juvenil (Jöde, 1918).

Es importante observar que el movimiento *Wandervogel* [Ave Migratoria] es el pionero en estas prácticas de canto con fines de redescubrimiento musical. Este proceso inició tras su institucionalización en 1901 con su instauración legal como *Wandervogel – Ausschuß für Schülerfahrten*¹ e. V. por Karl Fischer, siendo que para el año de 1909 se publicó un libro de canciones *Der Zupfgeigenhansl*², recopilado por Hans Breuer, lo que permitió incidentalmente la creación de una pedagogía musical basada en el canto coral y el uso de la guitarra laúd³. Las prácticas del *Wandervogel* se realizaban en contextos al aire libre, alrededor de fogatas, y combinando la música con la convivencia comunitaria, elementos que trascendieron dicho contexto. Esta metodología, que integraba el aprendizaje con

¹ Trad: Comité de Excursiones Escolares.

² Nombre que viene de la palabra *Zupfgeige* = un término coloquial para instrumentos de cuerda que se tocan punteando dentro del que destaca en el movimiento juvenil la *Gitarrelaute* [Guitarra Laud].

³ La *Gitarrelaute*, es un instrumento híbrido desarrollado en Alemania a inicios del siglo XX, en el contexto de los movimientos de reforma juvenil como el *Wandervogel*. Su creación respondió al deseo de combinar la sonoridad y facilidad de ejecución de la guitarra con la estética artesanal y arcaizante del laúd renacentista, símbolo de un ideal cultural más natural y auténtico.

la experiencia directa, influyó significativamente en la formación musical de jóvenes⁴ y adolescentes, convirtiéndose en un modelo replicado por organizaciones como los Scouts (Ziemer & Wolf, 1961).



Ilustración 1. La Gitarrelaute, también conocida como guitarra laúd.

Fritz Jöde fue quien institucionalizó estas prácticas con publicaciones como *Die Musikanten: Lieder für die Schule* [Los músicos: Canciones para la escuela] (1926), que se centraban en la enseñanza del canto y los arreglos musicales; de igual forma, Walther Hensel destacó por sus arreglos de canciones folclóricas, publicados desde 1923 con un propósito educativo. Estas obras consolidaron la música como una parte esencial de la programación educativa para jóvenes en Alemania.

Es por lo que en estas páginas se hizo un análisis de la propuesta de Fritz Jöde (1887-1970) como centro focal de análisis y reconocido como una de las figuras más influyentes en la educación musical del siglo XX derivando en propuestas posteriores a través de las metodologías o técnicas pedagógico-didácticas de Orff y Kodály. Su trabajo como pedagogo musical estuvo vinculado con la *Jugendmusikbewegung* [Movimiento de Música Juvenil], la reforma

⁴ Es importante destacar que el concepto de “juventud” no estaba claramente delimitado en la época a la que se hace referencia. De forma general, puede asociarse con estudiantes de nivel medio superior —como los del *Gymnasium*—; sin embargo, tras la finalización de la educación obligatoria, que ocurría aproximadamente a los 14 años, muchos jóvenes abandonaban la escuela para incorporarse a la vida laboral o a procesos de formación profesional. En este sentido, el término “joven” debe entenderse más como una categoría cultural que social o legal, abarcando tanto la adolescencia como la juventud temprana, incluyendo a quienes, ya mayores, asumían roles de liderazgo o acompañamiento de los más jóvenes, generalmente antes de los 25 años. Una definición jurídica clara de juventud en Alemania no se establece sino hasta 1991, con la promulgación de la Ley Federal de Bienestar Juvenil (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG), que fija un marco normativo para esta etapa etaria.

educativa y la democratización del acceso a la música promoviendo la participación de jóvenes de todas las clases sociales en la práctica musical colectiva, con énfasis en el canto y la música folclórica, en contraste con la música clásica y contemporánea académica, a la que consideraba elitista, por lo que se analizan sus contribuciones didácticas, su método de enseñanza y su impacto en la pedagogía musical internacional.

La pedagogía musical de la cultura juvenil busca reanimar la concepción de la música como una herramienta integradora y transformadora que nos permite enfatizar el aprendizaje activo y colaborativo, donde el canto y la interpretación musical son vehículos para el desarrollo técnico y la construcción de principios comunitarios que llevamos hasta el planteamiento de una propuesta crítica y decolonial para Nuestramérica, por lo que el último apartado de la identidad invita a romper esquemas hacia géneros musicales locales.

En la segunda parte de esta obra, se realizó la inclusión de arreglos musicales adaptados al contexto mexicano, por ello, además de que refuerza la relevancia pedagógica y cultural de las obras, evidenciando cómo la música puede actuar como un puente entre tradiciones tan diversas que simbolizan el diálogo entre las tradiciones musicales y el contexto cultural mexicano. Este cierre no sólo enriquece el repertorio presentado, sino que también evidencia la posibilidad de adaptar las tradiciones extranjeras a un marco local, promoviendo un intercambio intercultural significativo.

El repertorio de este libro tiene como principal fuente el *Liederbock*, un cancionero compilado por los distritos de Harz y Hamburgo de la asociación *Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder* (VCP), una organización escultista cristiana alemana. El *Liederbock* no solo contiene canciones populares, sino que es una manifestación de las tradiciones musicales que han acompañado a generaciones en los movimientos juveniles alemanes, destacándose como una herramienta pedagógica y cultural.

La adaptación de estas piezas no se limitó a una simple transcripción de los acordes o melodías, sino que implicó un análisis contextual y musical tratando de preservar la esencia cultural de las canciones, con su letra y música, al tiempo que se añadieron elementos armónicos y estructurales con la finalidad de

enriquecerlas y hacerlas accesibles a intérpretes con niveles diversos de experiencia.

Se adoptó una perspectiva que busca equilibrar la sencillez interpretativa con una complejidad armónica, permitiendo que los intérpretes disfruten y asimilen los elementos técnicos y expresivos de cada pieza. Como subraya Swanwick (2003), la enseñanza musical debe articular el desarrollo técnico con la apreciación estética, promoviendo una experiencia educativa integral.

Uno de los aspectos más destacados de estas piezas fue la aplicación de técnicas avanzadas de rearmonización con la finalidad de dar más diversidad a las piezas; por lo que se utilizaron sustituciones por tritono, intercambios modales, acordes híbridos, poliacordes y líneas cliché. Además, se incorporan modos griegos y ritmos populares, elementos que permite contrastar la sencillez de la instrumentación con una estructura armónica compleja y detallada.

Por ejemplo, en el caso de *Encantamientos Merseburger*, se empleó una armonía modal en lugar de la tonal sugerida originalmente en el *Liederbock*. Este enfoque no solo respeta la sonoridad tradicional de las canciones, sino que también permite explorar nuevas posibilidades interpretativas, manteniendo la identidad musical del repertorio.

La instrumentación de los arreglos incluye guitarra como principal acompañante y voz, predominantemente en textura monódica, con algunas breves secciones polifónicas. Asimismo, se prevé con el cifrado la incorporación de instrumentos adicionales, como el violín, la trompeta y el banjo, que permiten enriquecer el color sonoro y adaptarse a diversas configuraciones de conjuntos musicales.

La guitarra se utiliza de manera versátil, asumiendo roles de acompañamiento mediante arpeggios, duplicación de la melodía con fondo armónico y combinaciones de ambas técnicas. Las introducciones y puentes musicales están diseñados para reinterpretar y variar los temas principales, incorporando dinámicas, cambios armónicos y variaciones rítmicas que dotan de frescura y creatividad a cada interpretación.

Este libro en su conjunto es mucho más que una muestra de la formación musical juvenil alemana: es un testimonio de cómo la música tiene la posibilidad

de conectar culturas, épocas y geografías al articular las tradiciones musicales de Alemania con la sensibilidad y creatividad de Nuestramérica. Esta obra se convierte por ello, en una herramienta educativa que resalta el valor de la música en la formación integral en las escuelas o en ambientes educativos no formales, promoviendo el aprendizaje, la convivencia y el respeto por las diferencias culturales, pero sobre todo, resulta en una herramienta de construcción de alternativas que permiten en el futuro el desarrollo de identidades desde lo popular hacia propuestas decoloniales.

Volar desde los confines de la escuela y la ciudad a un mundo abierto, alejado de los deberes académicos y la disciplina de la vida cotidiana en una atmósfera de aventura (Martínez, 2017).



Ilustración 2. Mujeres en los Wandervögel. Un debate sobre la participación de la mujer fue clave en ese movimiento juvenil

HISTORIA DE LA FORMACIÓN MUSICAL JUVENIL EN ALEMANIA A TRAVÉS DE SUS ORÍGENES, DESARROLLO Y REPERCUSIONES ACTUALES

*Ustedes, Wandervögel en el aire,
en el resplandor del éter, en la
fragancia del sol, en las olas
azules del cielo, ¡os saludo como
compañeros! También soy un
Wandervogel, me impulsa un
soplo fresco de vida, y el don de
mi canto es mi posesión más
querida.⁵*
Otto Roquettes



Ilustración 3. Un grupo de Steglitzer Wandervogel de Berlín en un largo viaje (Deutsches Bundesarchiv, 1930).

La formación musical juvenil en Alemania posee una tradición rica y diversa profusamente marcada por su integración en los movimientos juveniles, los sistemas educativos o en los proyectos comunitarios. Desde el siglo XIX, se identifican diversas iniciativas que buscan no solo la alfabetización musical, sino

⁵ Ihr Wandervögel in der Luft, im Ätherglanz, im Sonnenduft in blauen Himmelswellen, euch grüß' ich als Gesellen! Ein Wandervogel bin ich auch mich trägt ein frischer Lebenshauch, und meines Sanges Gabe ist meine liebste Habe.

también la formación integral del individuo alemán en términos culturales, sociales y espirituales, por lo que, al explorar los orígenes, el desarrollo y las repercusiones contemporáneas de esta tradición educativa, nos permite analizar sus implicaciones pedagógicas y las contribuciones clave.

La tradición sonora de las canciones juveniles alemanas, como las desarrolladas por el movimiento *Wandervogel* y continuadas por los *Pfadfinder*⁶, constituye un eje central de este trabajo de exploración, destacando las obras como el *Der Zupfgeigenhansl* (Breuer, 1922) y los arreglos de Walther Hensel⁷ (1923) como precedentes históricos fundamentales que subrayan el valor educativo y cultural de las canciones para el desarrollo musical. Es importante destacar que la música juvenil alemana no solo promueve la cohesión grupal y el aprendizaje colaborativo, sino que también sirve como un puente cultural y una herramienta para fortalecer la identidad de los jóvenes alemanes.

Por ello, es importante señalar la importancia de la intencionalidad de las primeras expresiones artísticas sistemáticas como una reacción contra la creciente industrialización y urbanización, las cuales florecieron en el movimiento *Wandervogel* [Aves Errantes], surgido en 1896. Este movimiento juvenil, que promovía un regreso a la naturaleza, la autosuficiencia y la cultura tradicional, colocó a la música popular o *Volkslied* en el centro de sus actividades (Walter, 1962). Las canciones se usaban para fomentar la cohesión grupal y expresar principalmente ideales de libertad y comunidad (Baacke, 2013).

A finales del siglo XIX, figuras como Karl August Groß y Walther Hensel promovieron la revalorización del repertorio popular a través de recopilaciones y arreglos accesibles, dichos esfuerzos coincidieron con un renacimiento del *Volkslied*, vinculado tanto a la identidad nacional como a la educación musical de

⁶ Nombre con el que se le conocen a los Scouts o Escultas en Alemania. Una organización juvenil originaria de Inglaterra, impulsada en 1908 por el militar colonialista Baden-Powell.

⁷ Walther Hensel nació en Moravská Třebová, Austria-Hungría (1887-1956), (Actual Republica Checa) Hensel estudió lengua alemana, así como literatura y musicología en Viena, Friburgo/Suiza y Praga, y trabajó inicialmente como profesor en la Academia Comercial de Praga en 1918 tras la independencia de Checoslovaquia. En 1924 fundó la Finkensteiner Bund e. V., a partir de la Jugendmusikbewegung. De 1925 a 1927 dirigió la escuela de música juvenil de Dortmund, y a partir de 1930 enseñó en la Volkshochschule de Stuttgart. Además, dirigió coros. En 1938 aprovechó el "Anschluss des Sudetenlandes" - la elección de palabras de la Sociedad Walther-Hensel en Winnenden, Suabia - como una ocasión para regresar a su tierra natal (Busse Berger, 2020).

los jóvenes ligada a movimientos juveniles organizados, pues esta escena artística trascendió a los *Wandervogel* al ser reproducido por otras organizaciones como la *Bündische Jugend*⁸ y los movimientos escultistas conocidos como *Pfadfinder*, algunas de estas posteriormente se unieron para formar la organización *Bund der Wandervögel und Pfadfinder*, adoptando a la música como una herramienta pedagógica y cultural, promoviendo valores de solidaridad, identidad colectiva y expresión artística.

La educación musical escolar alemana durante el siglo XX

Para comprender el funcionamiento de la educación musical no formal en Alemania, es requerido detenernos a explorarla en su aspecto formal, y es que para el siglo XX, la educación musical se consolidó como una disciplina clave dentro del sistema escolar en Alemania, en donde los planes de estudio promovieron la participación de los estudiantes a través del canto coral, la interpretación instrumental y la apreciación musical. La introducción de métodos pedagógicos, como los desarrollados por Walter Hensel, Fritz Jöde, Carl Orff y posteriormente Wilhelm Keller dentro de la *Orff-Schulwerk*, con la participación de forma indirecta, pero muy contundente, de Kodály, permitió la integración de la música en las primeras etapas de la educación.

En este libro, consideramos necesario rescatar el valor educativo musical de Fritz Jöde, quien es reconocido como una de las figuras más influyentes en la educación musical del siglo XX en Alemania, realizando su trabajo de estudio dentro de la pedagogía musical vinculada a la *Jugendmusikbewegung* [Movimiento de música juvenil] y la reforma educativa hacia la democratización del acceso a la música, pues Jöde se destacó como un promotor de la participación de jóvenes de todas las clases sociales en la práctica musical colectiva, con énfasis

⁸ El término *Bündische Jugend*, acuñado alrededor de 1923, era un término colectivo para todos los grupos juveniles políticamente independientes y aconfesionales de la República de Weimar. Dichos grupos, proveniente en su mayoría de la clase media, buscaba construir una comunidad independiente y autodidacta, libre de la influencia del hogar, la escuela, la iglesia y el trabajo. Para ello, organizaban excursiones por el campo, campamentos y noches de hogar; la finalidad de dichos grupos, con sus aproximadamente 50.000 miembros organizados, era la de un retorno, mayormente idealizado, al hogar y a la naturaleza sin alcohol ni nicotina, así como una vida cotidiana alejada de la sociedad de consumo burguesa, con sus normas y excesos (Lebendiges Museum Online, 2014).

en el canto y la música folclórica, en contraste con la música clásica y contemporánea, a la que consideraba elitista. Sin embargo, gracias a esa visión y gran desarrollo pedagógico, sus contribuciones didácticas, su método de enseñanza lograron un impacto en la pedagogía musical internacional, incluyendo su relación con el método Kodály (Anna, 2021).

En segundo lugar, el enfoque Orff-Schulwerk enfatizó la combinación de música, movimiento y palabra, permitiendo a los niños experimentar la música de manera lúdica y corporal, transformando la enseñanza musical en las escuelas alemanas y que posteriormente logró expandirse internacionalmente de forma bastante rápida (Goodkin, 2004). Así mismo, Wilhelm Keller, con su teoría de la *Aktive Musik* [Música activa]⁹ destacó la importancia de la participación directa en la creación e interpretación musical como medio para desarrollar la sensibilidad artística y las habilidades técnicas para los jóvenes (Palmen, 2013).

Finalmente, aunque sin ser alemán, Zoltán Kodály desempeñó un papel fundamental en la formación coral, al desarrollar un método pedagógico basado en la solmisación relativa y el “do móvil”, inspirado por la cultura coral inglesa y la metodología de John Curwen, enfatizando la importancia del canto a primera vista y la internalización de la estructura tonal como herramientas esenciales para la educación musical (Kodály Z. , 1974). A pesar de su postura crítica hacia la tradición musical alemana, reconoció la influencia de Agnes Hundoegger y Fritz Jöde, así como del método Tonika-Do, mencionándolos en su trabajo *Bicinia Hungarica* (1962). La relación con Jöde se evidencia en la participación de sus discípulos Jenő Ádám y György Kerényi en las conferencias y lecciones de Jöde dictadas en Budapest en 1938; discípulos que posteriormente le ayudarían a elaborar su método durante sus clases de canto en Berlín en los años 1930-1931 (Anna, 2021).

Después de la Segunda Guerra Mundial, Alemania enfrentó la tarea de reconstruir su identidad cultural, en este contexto, la música juvenil desempeñó

⁹ Fritz Jöde influyó en Wilhelm Keller a través de 1) La democratización del aprendizaje musical: tomó de Jöde la idea de que la música debe estar al alcance de todos, eliminando la dicotomía entre músicos profesionales y aficionados. 2) Énfasis en el canto grupal: mantuvo el énfasis de Jöde en el canto como base del aprendizaje musical. 3) Rechazo de la enseñanza tradicionalista: criticando la enseñanza musical basada exclusivamente en la teoría y la notación sin una experiencia musical previa (Salomon, 2010; Keller, 1984).

un papel crucial como elemento unificador, por lo que organizaciones como la *Arbeitsgemeinschaft Musik in der Jugend* (AMJ) [Grupo de trabajo, Música en la Juventud] promovieron el canto coral y el intercambio cultural creando talleres, festivales y programas de formación para jóvenes. Por otro lado, la *Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder* (VCP) [Asociación de Exploradoras y Exploradores Cristianos] también jugó un papel clave, integrando la música en sus actividades como medio de reflexión espiritual y cohesión comunitaria gracias a su recopilación en el cancionero *Liederbock* (2005), como un testimonio de la continuidad de estas tradiciones.

Hoy en día, la formación musical juvenil en Alemania sigue siendo un pilar de la educación integral, pues los modelos pedagógicos desarrollados a lo largo del siglo XX continúan inspirando programas educativos en contextos escolares y extracurriculares. Además, gracias a esas aportaciones pedagógica es notable el desarrollo de:

1. **Instituciones musicales y culturales:** organizaciones como la AMJ y la **Deutscher Chorverband** (Federación Coral Alemana) ofrecen recursos, talleres y festivales que fomentan la participación de los jóvenes.
2. **Impacto internacional:** los métodos pedagógicos alemanes, como el enfoque Orff y el Kodály (de influencias germánicas), han sido adoptados en programas educativos de todo el mundo.
3. **Tecnología y modernización:** en la actualidad, se utilizan plataformas digitales y aplicaciones móviles para fomentar el aprendizaje musical entre los jóvenes cambiando los principios tradicionales con innovaciones tecnológicas para atraer a una generación digitalmente conectada.

La formación musical juvenil en Alemania ha evolucionado desde sus raíces en los movimientos juveniles del siglo XIX hasta convertirse en una tradición profundamente arraigada en el sistema educativo y cultural de ese país, además, a través de los esfuerzos de educadores, compositores y organizaciones, la música ha demostrado ser una herramienta poderosa para el desarrollo integral de los jóvenes. Su legado no solo perdura en Alemania, sino que también inspira enfoques pedagógicos en el ámbito internacional.

Desarrollo didáctico de la música juvenil

Dime qué cantas y te diré quién eres.
Wix, Hans¹⁰

El desarrollo de la propuesta juvenil se suscita por encontrar formas de lograr los objetivos musicales fuera de la rigidez escolar, sin embargo, en esa búsqueda de alternativas innovadoras bajo contextos e intencionalidades diversas, al apelar en muchos casos a la naturalidad del canto y a sus funciones educativas sociales, se desarrollaron nuevas formas didácticas de enseñanza, por lo que hubo movimientos relevantes que sentaron las bases educativas de la música juvenil y que impactaron en el ámbito formal.

Por ello, en primer lugar, se analiza el movimiento Finkensteiner, impulsado por Walther Hensel, como un referente inicial hacia la construcción de la pedagogía musical orientada a los jóvenes; en un siguiente estado se profundizará en el *Canto Abierto* de Fritz Jöde, cuya propuesta marcó un hito en la educación musical al fomentar la participación colectiva y el canto como herramienta de expresión y aprendizaje, para finalmente, dar a conocer algunas de las contribuciones de dos figuras fundamentales en la pedagogía musical de la actualidad: Carl Orff, con su enfoque creativo y vivencial a través de la *Orff-Schulwerk*, y Zoltán Kodály, con su método basado en el canto y la educación auditiva, inspirados en las ideas previas de Fritz Jöde, consolidando así un legado pedagógico que sigue influyendo en la enseñanza musical contemporánea. Por lo que, a lo largo de este recorrido, se identificarán los elementos más destacados de estas propuestas y su relevancia para la música juvenil.

Para lograr establecer un antecedente adecuado, nos es requerido señalar que incluso, antes del surgimiento del movimiento musical iniciado por los movimientos juveniles como los *Wandervogel*, alrededor de mediados del siglo XIX ya existía dentro del Imperio alemán una cultura extendida del canto comunitario cuyas raíces probablemente se encuentran en el canto religioso y militar, por lo tanto, no es sorprendente que los jóvenes *Wandervögel* acostumbrasen a cantar

¹⁰ „Sagt mir, was ihr singt, und ich will euch sagen, was ihr seid.“: Die Liederblätter der Wandervögel (1912), S. 27. In: Archiv der Jugendmusikbewegung 1980. (Schreiber, 2014, pág. 173)

en sus reuniones de forma comunitaria, destacándose la cuidada selección de sus canciones y la importancia creciente que le atribuían a su música, para ello se extendió una democratización del canto, nuevas formas de enseñanza y la utilización cotidiana de esta actividad, siendo rutinario que tocasen y cantasen durante sus caminatas y en las *Nestabende* [Veladas en los nidos (lugar de reunión)]¹¹, contando con el pasar de los años, de un amplio repertorio de canciones, especialmente en los momentos previos a la Primera Guerra Mundial, en los cuales se aumentó el debate sobre el repertorio y los requisitos técnicos que exigían a las piezas musicales. La música en el *Wandervogel* no solo estaba presente a través del canto, sino también a través del discurso teórico dedicado a ella, y se le atribuía una gran importancia en el contexto del complejo temático de la cultura y la crisis cultural.

La música, según Jöde, aquí como un conocido portavoz representativo de esta posición en el *Wandervogel*, es como cualquier arte “Ausfluß eines Göttlichen im Menschen” [emanación de lo divino en el hombre], y al *Wandervogel* se le atribuye el potencial de hacer surgir nuevamente este aspecto divino (Schreiber, 2014, pág. 190).

Finalmente, el proyecto de *Wandervogel* hoy en día sigue siendo un referente inicial para el desarrollo musical juvenil, acompañado en sus inicios de otros proyectos similares como el del *Walther Hensel*, que a su vez fueron precursores de renovadas propuestas pedagógicas musicales.

El movimiento Finkensteiner de Walther Hensel

Walther Hensel (nacido como Julius Janiczek, 1887-1956) fue un musicólogo y educador musical alemán, que se dedicó sobre todo a la investigación y el cultivo de canciones populares, que para él adquirieron una urgencia cultural tras la fundación del estado nacional checo en 1918, debido a la incorporación forzosa de los alemanes que vivían en Böhmen, Moravia y Silesia, con la intención de guiar a los alemanes hacia el canto y el *Volkslied* [canción popular] como un patrimonio cultural propio.

Como hábil laudista y cantante, ofrecía veladas de canciones populares, a

¹¹ Lugar de reunión.

menudo junto a su futura esposa, la cantante Olga Pokorny, participando en semanas de educación popular *Böhmerland-Wochen* publicando para ello sus primeras colecciones de canciones. Además, durante años ocupó cargos de liderazgo en el *Wandervogel* del sudeste, estando a cargo del canto, así como en las *Freischaren* [Milicias voluntarias]¹² en *Böhmen*, hoy República Checa. El *Wandervogel* de Trübau fue también el núcleo de la primera *Singwoche* [Semana de canto] que Hensel organizó junto a su esposa Olga en julio de 1923, que derivó en numerosas *Singwochen*, extendiéndose hasta celebrar la primera reunión de canto en territorio del Reich alemán, en Gnadenfrei (Schlesien). Como resultado de estas semanas de canto, se fundaron varias *Singgemeinden* [Comunidades corales]¹³ para continuar con la práctica del canto en sus localidades de origen (Brüdermann, 2025).

Hanse se considera fundador del movimiento *Finkensteiner*, que más tarde se organizó en la asociación *Finkensteiner Bund e. V.*, nombre que tomó del lugar donde se celebró la primera *Singwoche*, realizada del 11 al 18 de julio de 1923 en Finkenstein (cerca de Mährisch Trübau), en la frontera entre Bohemia y Moravia, y organizada por Walther Hensel y su esposa Olga, quien participó como entrenadora vocal, reuniendo a unos 80 participantes en una *Singwoche* (Brüdermann, 2025).

La idea de dedicar una semana completa al canto coral le surgió a Olga Hensel durante las *Böhmerland-Wochen*, unas jornadas dedicadas a preservar la identidad cultural alemana, en las que el canto, dirigido por Walther y Olga Hensel, era solo una actividad secundaria, por lo que, con la *Singwoche* de Finkenstein, el canto se convirtió en el único foco de atención, y la revalorización del *Volkslied* alemana en el contexto de la precaria situación de los alemanes en las regiones fronterizas, adquiriendo un marcado tono *völkisch*¹⁴. El *Volkslied* y el canto coral estuvieron en el centro de la labor de Walther Hensel, y desde el principio, el movimiento Finkenstein se caracterizó por una fuerte concentración en el canto coral y la práctica del canto con una formación teórica y música instrumental poco

¹² Grupos de voluntarios, a menudo asociados con actividades culturales y educativas.

¹³ Comunidades locales de canto que surgieron para mantener viva la tradición del canto comunitario.

¹⁴ Término que hace referencia a un nacionalismo étnico y cultural.

importante, a diferencia de lo que ocurría en la *Musikantengilde* de Fritz Jöde.

Bajo la influencia de Hensel y los Finkensteiner, Karl Vötterle fundó en Augsburg la editorial Bärenreiter (trasladada a Kassel en 1927), que surgió a partir de los *Finkensteiner Liederblätter* [Partituras de canciones de Finkensteiner] de Hensel y durante mucho tiempo estuvo al servicio del movimiento Finkenstein (los diez volúmenes de los *Finkensteiner Liederblätter* se publicaron en 1933 como el *Finkensteiner Liederbuch*). La labor de los Finkensteiner se trasladó cada vez más al territorio del Reich alemán, y el matrimonio Hensel se mudó a Dortmund en 1925 y a Stuttgart en 1930.

El movimiento Finkenstein, representó una de las iniciativas más influyentes en el ámbito de la educación musical popular durante la primera mitad del siglo XX, a través de su enfoque en el canto comunitario, la valoración del patrimonio musical tradicional y la promoción de una práctica musical accesible, este movimiento dejó un legado pedagógico significativo. Sin embargo, su acercamiento al nacionalsocialismo en la década de 1930 generó múltiples controversias y oscureció en parte su contribución a la educación musical. A pesar de ello, es posible rescatar y reinterpretar sus aportes en un contexto contemporáneo, desvinculándolos de su carga ideológica y destacando su relevancia para la pedagogía musical actual.

En su momento el movimiento priorizó la práctica musical amateur, utilizando instrumentos sencillos como la guitarra y la flauta dulce, y enfatizando el canto sobre la técnica instrumental compleja, a manera de lograr una democratización de la música lo que permitió que, personas sin formación profesional, pudieran participar activamente, lo que sigue siendo un principio relevante en la educación musical actual. Así mismo, uno de los pilares del movimiento fue la revalorización del *Volkslied* como expresión auténtica de la cultura nacional al integrar estas canciones en la educación musical, el movimiento Finkenstein se contribuyó a preservar el patrimonio musical tradicional y a conectarlo con las nuevas generaciones, dicho enfoque nos sirve como modelo para iniciativas contemporáneas que busquen rescatar y difundir tradiciones musicales en riesgo de desaparecer.

El canto abierto de Fritz Jöde

Fritz Jöde (1887-1970) fue una de las figuras más influyentes en la educación musical alemana del siglo XX, siendo su trayectoria educativa fuertemente marcada por una intensa vinculación con la Reforma Pedagógica y la Jugendmusikbewegung [Movimiento de la música juvenil], lo que permitió transformar la enseñanza de la música al promover la accesibilidad de la educación musical a todas las clases sociales.¹⁵ Su labor pedagógica se fundamentaba en la autogestión del aprendizaje y la participación activa en la interpretación musical, lo que dejó una huella profunda en la didáctica musical (Archivinformationssystem Hessen, 2025; Brüdermann, 2025a).

Desde su infancia en Hamburgo, Jöde mostró una inclinación por la música popular y el canto colectivo, influenciado por su entorno familiar y su educación en la *Volksschule Repsoldstraße*. Tras completar su formación como maestro en el *Hamburger Lehrerseminar* (1907), inició su carrera docente en la *Wahnschaff-Realschule* en donde comenzó a desarrollar sus primeras ideas alternativas sobre la enseñanza musical y fue durante estos años que su compromiso con la música popular se consolidó a través de la recolección de canciones folclóricas y su participación en iniciativas comunitarias, algo que lo acompañaría por el resto de su vida, especialmente tras su participación en la organización *Wandervogel* (Archivinformationssystem Hessen, 2025).

Posteriormente ingresa a la *Freideutsche Jugend* [Juventud Alemana Libre], mientras continuó formándose académicamente tras un período de estudios en Leipzig con Hermann Abert, para posteriormente retomar su labor docente en Hamburgo en donde causa un gran impacto en la formación de profesores siendo cada vez más relevante su participación, lo que le permitió publicar en 1918 *Musikalische Jugendkultur* [Cultura musical juvenil], un manifiesto en favor de una educación musical accesible para la juventud. Al año siguiente, Jöde se convirtió en *Obmann* [presidente] del *Neudeutschen Musikergilde* [Nuevo Gremio de Músicos Alemanes] fundado en Erfurt, del cual se desarrolló en los años siguientes el *Musikantengilde* [Gremio de Músicos], centrado en Jöde como figura principal:

¹⁵ La idea de acercar la educación musical a los grupos con menos educación muestra el compromiso social temprano del futuro profesor de música.

con él, se formó una red de círculos de canto y creación musical en el sector aficionado que pronto se extendió por todo el país¹⁶ (Brüdermann, 2025a).

Por otro lado, formó parte del colectivo *Wendekreis* [Cambio de rumbo], un grupo de docentes radicales, casi todos miembros del movimiento juvenil en Hamburgo que promovían un enfoque educativo libre de estructuras rígidas. En 1919, este grupo participó en la fundación de la *Wendeschool*,¹⁷ un experimento pedagógico basado en la eliminación de planes de estudio convencionales y la autonomía del estudiante, sin embargo, las tensiones internas llevaron a su disolución temprana, trasladando estos ideales en 1920 a un contexto rural con la creación del *Wendehof* en *Lüneburger Heide*, un internado reformista que buscaba la integración de la enseñanza musical en un estilo de vida autosuficiente. Pese a su cierre en 1920, estas experiencias influyeron en su posterior desarrollo como educador musical (Brüdermann, 2025a; Archivinformationssystem Hessen, 2025).



Ilustración 4. *Ut Kriegstiden*, está en bajo alemán (Plattdeutsch) y puede traducirse al alto alemán como “*Aus Kriegszeiten*”, lo que en español significa “*De tiempos de guerra*” o “*Desde tiempos de guerra*”. Durante la Primera Guerra Mundial, Jöde siguió musicalizando canciones de guerra (de aquí el título de una colección de canciones de 1915, B/934-100).

¹⁶ Gracias a ello logró estructurar una red nacional de círculos de canto y práctica musical colectiva, consolidando su modelo de enseñanza basado en la música participativa y el desarrollo de la creatividad.

¹⁷ La vida escolar podía rediseñarse según las propias ideas: el profesor, visto como un amigo, abría al alumno oportunidades para desarrollarse y explorar de forma independiente, para ello, se rechazaron todas las restricciones impuestas por las materias, no empleando libros de texto y las estructuras de enseñanza y escolares fueron abolidas en gran medida.

Es interesante destacar que, durante la Primera Guerra Mundial, Jöde aún llegó a musicalizar canciones de guerra, sin embargo, posterior su desarrollo, inició una convicción fundamental de unión entre los pueblos, la cual también se refleja en el prólogo de la publicación *Wendekreis-Schrift Pädagogik deines Wesens* [Pedagogía del Ser], editada por Jöde en 1919:

Wir haben eine tiefe Schuld auf uns geladen. Wir sind mitschuldig geworden an dem sittlichen Elend unserer Menschheit. Wir haben zum sittlichen Handeln, zur Güte, zur Liebe erziehen sollen, und wir haben erzogen zum Eigennutz, zum Machtdünkel [...] Und die Saat ist blutig aufgegangen [...] Wir rufen euch auf, ihr Erzieher, Brüder, in Frankreich, in Rußland, in der ganzen Welt, laßt uns sühnen durch die Tat. Nur eine Tat sühnt: seid von Stund' an euren jungen Menschen Menschenbrüder [...] Wir wollen einander die Hand über die Grenzen hinwegreichen zu reinem Werk. [Hemos cargado con una profunda culpa. Hemos sido cómplices de la miseria moral de nuestra humanidad. Deberíamos haber educado en la acción moral, en la bondad, en el amor, y en su lugar, hemos educado en el egoísmo, en la arrogancia del poder [...] Y la siembra ha dado frutos sangrientos [...] Los convocamos a ustedes, educadores, hermanos, en Francia, en Rusia, en todo el mundo, a que expiemos con nuestras acciones. Solo una acción expía: desde ahora en adelante, sean hermanos humanos para sus jóvenes [...] Queremos extendernos la mano unos a otros más allá de las fronteras, para una obra pura.] (Brüdermann, 2025a).

Desde entonces, Jöde se alejó por completo de los tonos nacionalistas o marciales y siempre concibió su labor musical bajo el signo del entendimiento entre los pueblos.

En 1920, Jöde junto con Max Tepp y otros tres profesores abandonaron la *Wendeschule* para emprender un experimento educativo aún más radical en *Lüneburg Heide* (cerca de *Holtorf*) denominado *Wendehof*, el cual debía ser un internado reformatorio privado, que creara una comunidad completa de profesores y alumnos en coexistencia rural. Lamentablemente, el hecho de que Jöde, al igual que otros profesores de la *Wendeschule* se enfrentara a un procedimiento disciplinario por haberse negado a prestar juramento a la

Constitución del Reich¹⁸, favoreció que *Wendehof* fracasara teniendo que abandonar su obra tan solo después de seis meses con un pequeño grupo de estudiantes (Brüdermann, 2025a).

Uno de los hitos más importantes de su carrera fue la publicación de *Der Musikant* (1922-1924), un cancionero escolar que abarcaba desde melodías infantiles hasta piezas de Bach, dicho material se convirtió en un referente dentro de la enseñanza musical escolar, promoviendo la práctica instrumental y coral como pilares de la educación; en sus propuestas, Jöde abogaba por la autodisciplina, la exploración del repertorio tradicional y el rechazo de un enfoque puramente teórico de la música (Archivinformationssystem Hessen, 2025).

El año 1923 trajo cambios radicales: Jöde fue llamado a Berlín por Leo Kestenberg, jefe de música del Ministerio de Ciencia, Arte e Instrucción Pública, y obtuvo una cátedra en la recién fundada Academia Estatal de Música Eclesiástica y Escolar en Berlín-Charlottenburg, puesto que ocupó hasta la primavera de 1935, por lo que su actividad en Berlín marcó el apogeo del movimiento musical juvenil, pues muchos desarrollos importantes surgieron aquí y estaban vinculados directamente con Jöde: Enseñó a futuros maestros y a maestros de educación continua en la Academia de Charlottenburg, así mismo, fundó y dirigió la escuela de música juvenil de Charlottenburg, vinculada a la academia, y abrió sus puertas en 1923 como la primera escuela de música juvenil de la historia. Ese mismo año se inauguró en Hamburgo la primera escuela de música folclórica, en cuya fundación Jöde había contribuido antes de su nombramiento en Berlín; también se prestó especial atención a la formación de profesores de escuelas de música folclórica y juvenil, en particular con el *Seminario para el cuidado de la música folklórica y juvenil*, inaugurado en 1930. En 1926, Jöde fundó el formato de participación de bajo umbral del *Offenen Singens* [Canto abierto].¹⁹

¹⁸ Juramento obligatorio en la época Nazi.

¹⁹ En los años en torno a 1930, las clases abiertas de canto podían llegar a reunir a varios miles de cantantes; uno de los acontecimientos con mayor número de participantes eran los encuentros de canto de la juventud berlinesa, con alrededor de 4.000 personas, que la escuela de música folclórica del gremio de músicos de Charlottenburg organizaba una vez al año en verano en el anfiteatro al aire libre del parque público Jungfernheide (Brüdermann, 2025b).



Ilustración 5. El mayor impacto posible: Fritz Jöde dirige un evento musical con miles de participantes en el parque público Jungfernheide de Berlín, alrededor de 1928 (AdJb A 228 No. 4509).

En la década de los 1920, Jöde fue la figura líder indiscutible del gremio de músicos y del movimiento musical juvenil en general, mientras que Walther Hensel, la figura principal del movimiento Finkensteiner, considerado la segunda corriente más importante del movimiento musical juvenil, fue en última instancia menos importante que Jöde ya que no buscó un anclaje institucional adecuado y, por lo tanto, tuvo menos oportunidades de influir.

En la primavera de 1932 se desató una campaña de prensa manifiestamente difamatoria contra Jöde y el movimiento musical juvenil: aunque Jöde nunca había pertenecido a un partido, se le acusó de tener objetivos partidistas y socialistas; se destacó repetidamente su nombramiento por el judío Leo Kestenberg; y en varias facetas se levantaron acusaciones de diletantismo y desprecio y degradación de la cultura, respaldadas por afirmaciones difamatorias sobre el movimiento musical juvenil que no tenían ninguna relación con la realidad (Niechciol, 1932).

Reforma musical y Fritz Jöde

Fritz Jöde, en el contexto del discurso reformista de la educación musical, introduce una serie de aportaciones que marcan una ruptura significativa con el

pensamiento académico tradicional. Su crítica a la división entre expertos y laicos (a manera religiosa), su reivindicación de la experiencia subjetiva en la práctica musical y su enfoque en la actitud como fundamento de la percepción musical constituyen los pilares de su propuesta innovadora.

Uno de los aspectos fundamentales de su crítica cultural es la denuncia del sistema educativo burgués, el cual establece una relación asimétrica entre los especialistas y el público general. Jöde representa esta relación mediante la figura metafórica del “sacerdote” del conocimiento, quien detenta la autoridad y monopoliza el acceso a la comprensión musical y que no solo limita la participación de los individuos en la cultura musical, sino que también genera una dependencia intelectual que despoja a los sujetos de su capacidad de interpretación y acción autónoma en el ámbito artístico. A través de esta crítica, Jöde no solo cuestiona el orden establecido, sino que propone una reconfiguración del acceso a la práctica musical basada en la igualdad y la inclusión.

La segunda gran aportación de ruptura de Jöde radica en su concepción de la música como una experiencia subjetiva antes que como un conjunto de conocimientos objetivos, por lo que escuchar, interpretar y crear música no son meros procesos de asimilación técnica, sino manifestaciones de la interioridad del individuo. En este sentido, el discurso reformista de Jöde desborda los límites del academicismo y reivindica la práctica musical como un acto de expresión personal y social al situar la subjetividad como eje central de la experiencia musical, desafiando la concepción tradicional de la música como disciplina reservada a una elite técnicamente formada y abre nuevas posibilidades de participación para amplios sectores de la población.

Su innovación teórica se consolida con la introducción del concepto de actitud o disposición (*Einstellung*) como determinante en la percepción musical. Este término, tomado de la psicología social, permite a Jöde formular una alternativa al modelo tradicional del aprendizaje musical, centrado en la acumulación de conocimientos y habilidades técnicas; en lugar de ello, plantea que la manera en que una persona se acerca a la música está determinada por su **disposición emocional, cognitiva y volitiva**, lo que implica que la educación musical debe orientarse a la formación integral del individuo y no sólo al desarrollo

de competencias específicas, introduciendo un nuevo marco conceptual para el estudio de la música al tiempo que redefine los objetivos y metodologías de su enseñanza (Heimann, 2005).

Wenn der Wille zur Musik nicht aus dem Willen zur Gesinnung, d.h. zum Menschen, d.h. zur Gemeinschaft erwächst, so geht sie uns nichts an.

Folglich kann es sich für uns aller Kunst gegenüber weder um vielerlei Kenntnisse, noch um vielerlei Einfühlung, noch um vielerlei Umgang handeln, - überhaupt nicht um Kenntnis, Einfühlung, Umgang, also um Vielseitigkeit, sondern um höchste, edelste Einseitigkeit. Nicht um das Stoffliche, das Viele, sondern um mich, den Einen. Nur die Richtung auf die Gesinnung, auf den Menschen, auf die Gemeinschaft, - also die Richtung Adel kann unsere Richtung sein. [Si la voluntad de la música no surge de la voluntad de la convicción, es decir, del ser humano, es decir, de la comunidad, entonces no nos concierne.

Por lo tanto, para nosotros, frente a cualquier arte, no se trata de múltiples conocimientos, ni de múltiples empatías, ni de múltiples relaciones, ni en absoluto de conocimiento, empatía, relación, es decir, de versatilidad, sino de la más alta y noble unilateralidad. No se trata de lo material, de lo múltiple, sino de mí, el único. Solo la orientación hacia la convicción, hacia el ser humano, hacia la comunidad, es decir, la orientación noble, puede ser nuestra orientación.] (Jöde, 1924, pág. 13)

La teoría pedagógica musical de Fritz Jöde

El libro *Das schaffende Kind in der Musik* [El niño creador en la música], escrito por Fritz Jöde y publicado en 1927, es una obra fundamental en el campo de la pedagogía musical reflejando las ideas centrales de Jöde sobre la educación musical y su enfoque en la creatividad y la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje musical.

Este libro propone un enfoque revolucionario que sitúa al niño en el centro del proceso de aprendizaje musical, abogando por una pedagogía que fomente la expresión personal y la conexión con la música como parte integral de la vida, influyendo a pedagogos posteriores, sentando las bases para enfoques contemporáneos en la educación musical.

La teoría educativa musical de Fritz Jöde se basa en la idea de que la música debe ser accesible para todos, no solo para los músicos profesionales. Jöde creía que la música tiene un papel fundamental en el desarrollo humano y que su enseñanza debe estar orientada a fomentar la creatividad, la expresión personal y la apreciación musical (Jöde, 1924). Su enfoque se inspira en el movimiento de la Jugendmusikbewegung (Movimiento juvenil musical), que promovía la música folclórica y la participación en actividades musicales como medio de educación y socialización.

Características principales de la propuesta de Fritz Jöde

- **Enfoque holístico:** Jöde propone una educación musical que integre el cuerpo, la mente y el espíritu. Considera que la música no debe ser enseñada de manera aislada, sino como parte de una experiencia global que incluye el canto, el movimiento y la escucha activa (Jöde, 1962).
- **Participación activa:** una de las características más destacadas de su teoría es la importancia de la participación activa del estudiante. Jöde enfatiza la necesidad de que los alumnos canten, toquen instrumentos y compongan música, en lugar de limitarse a la teoría o la escucha pasiva.
- **Música folclórica y popular:** Jöde valoraba la música folclórica y popular como un recurso educativo esencial. Creía que este tipo de música, al estar arraigada en la cultura y la tradición, era más accesible y significativa para los estudiantes.
- **Improvisación y creatividad:** la improvisación y la creatividad son elementos clave en la pedagogía musical de Jöde. Fomentaba la creación musical espontánea como una forma de desarrollar la intuición y la expresión personal (Gruhn, 2003).

Desarrollo didáctico de la propuesta de Fritz Jöde

El desarrollo didáctico de la teoría de Jöde se refleja en su propuesta de un currículo musical que integra diversas actividades prácticas y teóricas. A continuación, se describen algunos aspectos clave de su enfoque didáctico:

1. **Canto colectivo:** Jöde promovía el canto colectivo como una actividad fundamental en la educación musical. Creía que el canto en grupo fomentaba la cohesión social y permitía a los estudiantes experimentar la

música de manera directa y participativa.

2. **Uso de instrumentos musicales:** en su metodología, Jöde incluía el uso de instrumentos musicales simples, como flautas dulces y percusión, para que los estudiantes pudieran experimentar con la creación de sonidos y ritmos.
3. **Improvisación y composición:** Jöde diseñó actividades que fomentaban la improvisación y la composición musical desde edades tempranas. Estas actividades tenían como objetivo desarrollar la creatividad y la confianza de los estudiantes en su capacidad para hacer música.
4. **Integración de la música en la vida diaria:** Jöde abogaba por la integración de la música en la vida cotidiana de los estudiantes, no solo en el aula. Esto incluía la organización de festivales musicales, conciertos y otras actividades comunitarias que permitieran a los estudiantes compartir su música con otros (Jöde, 1927).

Como se observa, Jöde propone un enfoque revolucionario que sitúa al niño en el centro del proceso de aprendizaje musical, enfatizando la creatividad, la participación activa y la experiencia directa con la música, desafiando los métodos tradicionales de enseñanza que priorizaban la teoría y la repetición, y en su lugar aboga por una pedagogía que fomente la expresión personal y la conexión con la música como parte integral de la vida. Su visión influyó en pedagogos posteriores como Carl Orff y sentó las bases para enfoques contemporáneos en la educación musical.

Jöde sostiene que los niños son **creadores innatos** de música, capaces de improvisar, componer y explorar sonidos de manera intuitiva en lugar de ser receptores pasivos, deben ser considerados como agentes activos en el proceso de aprendizaje. Este enfoque se basa en la idea de que la música es una forma de expresión natural y que los niños tienen la capacidad de desarrollarla si se les proporciona un entorno adecuado. La **creatividad** es, por tanto, el núcleo de su propuesta pedagógica, argumentando que la educación musical debe fomentar la **improvisación** y la **composición** desde una edad temprana, permitiendo que los niños desarrollen su imaginación y su capacidad de expresión. Esto contrasta con los métodos tradicionales, que se centraban en la reproducción mecánica de piezas musicales.

Para Jöde, la música no debe ser una materia abstracta o separada de la vida cotidiana. En su lugar, debe integrarse en la experiencia vital del niño, conectándose con sus emociones, su entorno y su cultura. Este enfoque holístico busca que la música sea significativa y relevante para los estudiantes, no solo como una disciplina artística, sino como una forma de enriquecer su desarrollo personal y social. En este sentido, el educador musical no es un instructor autoritario, sino un **facilitador** que guía a los niños en su exploración musical proporcionando herramientas y estímulos, pero respetando su libertad creativa.

Uno de los pilares de la pedagogía de Jöde es el uso de la **música folclórica y popular** como recurso educativo. Este tipo de música, al estar arraigada en la cultura y la tradición, es más accesible y significativa para los niños. Además, su simplicidad y riqueza melódica la convierten en un excelente punto de partida para la creación musical. Jöde también valora la **improvisación** como herramienta pedagógica, ya que permite a los niños explorar su imaginación y desarrollar su oído musical. A través de actividades prácticas, como la creación de melodías simples o la experimentación con ritmos, los estudiantes pueden expresarse libremente y descubrir su potencial creativo.

Otro aspecto clave de la propuesta de Jöde es la **educación musical colectiva**, promoviendo a la música como una experiencia grupal, donde el canto colectivo, la interpretación en conjunto y la creación colaborativa fortalecen no solo las habilidades musicales, sino también la cohesión social y el trabajo en equipo. Esta idea de comunidad musical refleja su creencia en el poder de la música para unir a las personas y fomentar valores como la cooperación y el respeto mutuo.

Las ideas de Jöde tuvieron un impacto profundo en la pedagogía musical del siglo XX, influyendo en enfoques como la **Orff-Schulwerk** de Carl Orff. Orff compartía con Jöde la importancia de la creatividad, la improvisación y el uso de instrumentos simples, así como la integración de la música con el movimiento y el lenguaje. Ambos pedagogos buscaban que los niños aprendieran a través de la experiencia práctica y la exploración activa, en lugar de la memorización de conceptos teóricos. De manera similar, el método **Kodály**, aunque más enfocado en el desarrollo del oído musical y la alfabetización, también valoraba la música

folclórica y el canto colectivo; principios que resonaban con las ideas de Jöde (Kodály Z. , 1974).

Además, la **euritmia** de Émile Jaques-Dalcroze, que integra música y movimiento, refleja la idea de Jöde de que la música debe ser una experiencia corporal y vital. Ambos pedagogos enfatizan la importancia de la participación activa y la conexión entre la música y el cuerpo. En la actualidad, las ideas de Jöde siguen siendo relevantes en enfoques contemporáneos como la **educación musical creativa** y la **pedagogía crítica musical**, que buscan empoderar a los estudiantes como creadores activos y fomentar una conexión profunda con la música como forma de expresión cultural y personal.

En concreto, podríamos mencionar que los elementos de su “método pedagógico” no son rígidos, pues Jöde presentaba un rechazo a las metodologías sistematizadas, caracterizándose por promover una práctica de una pedagogía “centrada en el niño” que permitiese y promoviese la expresión personal del alumno hacia su vitalidad e impulso natural. Esto es, a todas luces, incompatible con cualquier método uniformador, por tanto, estos elementos son propuestos tras el análisis de su obra:

1. Fundamentación filosófica: el valor de la vivencia estética

Jöde parte de una crítica a la rigidez del sistema escolar tradicional, caracterizado por una metodología memorística, una jerarquía autoritaria y una desvinculación entre el conocimiento y la experiencia vital del educando. Como él mismo señala en uno de sus textos tempranos, la enseñanza del canto debe alejarse del *Zwang* [autoritarismo] y orientarse hacia una vivencia interna y libre de la música transformadora (Kruse, 2017).

En su escrito *Schaffen und Schauen. Skizze aus dem Gesangunterricht* [Crea y mira. Boceto de clases de canto] señala que la enseñanza de la música no debe ser una asignatura muerta de conocimientos, sino convertirse en una cuestión vivencial (Jöde, 1912).

Este principio sitúa su pedagogía dentro de una corriente idealista, aunque en constante tensión con ella, ya que Jöde desconfía del excesivo formalismo o de la idealización vacía. En otro pasaje de sus textos, afirma: *Deutlich wird, dass diese Sicht mit der idealistischen Weltansicht nicht vereinbar ist* [Se hace evidente

que esta visión no es compatible con la cosmovisión idealista] (Jöde, 1920, pág. 4).

Es decir, para Jöde lo esencial no es la doctrina estética en sí, sino cómo esta se hace concreta y accesible a través de la práctica. Consecuentemente, Jöde valora la música folclórica y popular como un recurso educativo esencial, argumentando que este tipo de música, al estar arraigada en la cultura y la tradición, es más accesible y significativa para los niños; además, la simplicidad y la riqueza melódica de estas canciones las convierten en un excelente punto de partida para la creación musical.

2. Crítica al modelo tradicional y reivindicación de la espontaneidad

Jöde fue un severo crítico del enfoque escolar dominante en su tiempo. Denunciaba el canto escolar como monótono, alejado de la naturaleza de la infancia, y subrayaba la necesidad de devolverle al niño el goce del hacer musical. Escribe en *Anderes vom Gesangunterricht auf der Unterstufe* [Otras cosas de las lecciones de canto en el nivel escolar inferior]: Der Gesangunterricht auf der Unterstufe ist vielfach nur mechanisches Nachsingen [...] das hat mit Kunst nichts zu tun [La enseñanza del canto en los niveles inferiores es, con frecuencia, sólo una repetición mecánica [...] eso no tiene nada que ver con el arte] (Jöde, 1906).

De allí su insistencia en recuperar el carácter lúdico, participativo y espontáneo del canto; la improvisación ocupa un lugar central en la pedagogía musical de Jöde, aunada a las prácticas populares y al mundo simbólico infantil.

En su colección de juegos musicales *Ringel Rangel Rosen* (1913), escribe en el prólogo: Es war kein leichtes Spiel, das einfache Spiel wiederzufinden [No fue un juego fácil redescubrir el juego sencillo] (Jöde, 1913, pág. V).

Es importante señalar que para poder adaptar su enseñanza espontáneamente a las ideas y asociaciones de sus alumnos, Jöde está dispuesto a relegar una planeación rígida, por lo que espera que, a través de estímulos abiertos, los alumnos se activen por sí mismos. De forma ejemplificativa describe un inicio de clase así:

Ich phantasierte auf der Geige, ein Rezitativ nach dem andern. Mit der bestimmten Absicht, die Jungen zu irgendeiner Bemerkung, die uns in unsere Gesangstunde hineinführen konnte, zu reizen. Zuerst, nachdem alle

aufmerksam geworden waren, wurde gelacht. Die meisten hielten mein Spiel für Albernheit. Schließlich... meinte einer: ‚Das ist so, als wenn da immer einer schimpft.‘ Der Angelhaken mußte sitzen! Musik als Sprache! Zuckte es mir sofort durch den Kopf. [Improvisaba con el violín, un recitativo tras otro. Con la intención de provocar algún comentario que nos llevara a nuestra clase de canto. Al principio, cuando ya todos estaban atentos, se rieron. La mayoría pensó que mi forma de tocar era una tontería. Por fin... uno dijo: ‘Eso suena como si alguien estuviera regañando todo el tiempo.’ ¡El anzuelo había picado! ¡La música como lenguaje! Pensé de inmediato].

3. Elementos activos del método: cuerpo, voz y creación

El método pedagógico de Jöde se articula en torno a tres núcleos prácticos fundamentales: el uso del cuerpo, el trabajo con la voz en su dimensión expresiva y no mecánica, y la inclusión de actividades creativas como parte del aprendizaje musical. Jöde considera que, tanto en la historia de la humanidad como en el desarrollo del individuo, hay que tener siempre presente que los inicios de la música provienen del movimiento corporal y están firmemente ligados a éste.

In derselben Zeit, wo Mädchen die ersten Schullieder lernen, singen und spielen sie auf der Straße ihre Kreisspiele: Gesang, Bewegung, Ausdruck. Aber die Schule ist blind; sie sieht nicht, wie die Elemente vorerst untrennbar sind! [Al mismo tiempo que las niñas aprenden sus primeras canciones escolares, cantan y juegan en la calle con juegos de ronda: canto, movimiento, expresión. ¡Pero la escuela es ciega; no ve que estos elementos al principio son inseparables!]. (Jöde en (Kruse, 2017, pág. 202)

a) La corporeidad como medio de expresión. - Jöde considera el cuerpo no solo como soporte del instrumento vocal, sino como vehículo expresivo. En su artículo *Arbeit* [Trabajo], publicado en la revista *Der Leib* [El Cuerpo], declara: “Der Leib ist nicht bloßes Werkzeug, sondern Ausdruck unserer inneren Welt [El cuerpo no es solo una herramienta, sino expresión de nuestro mundo interior]” (Jöde, 1920, pág. 4).

Este enfoque conecta con la visión reformista del movimiento corporal [Leibkultur] y con su idea de que la educación musical debe ser integral, afectando

tanto al cuerpo como al alma del niño.

b) Cantar como actividad vital y formativa. - Lejos del entrenamiento técnico frío, Jöde defiende que el canto debe ser vivencia formativa, incluso vinculada al trabajo como categoría pedagógica, por ello: “Der Gesang muß Arbeit sein, nicht bloßer Zeitvertreib [El canto debe ser trabajo, no mero pasatiempo]” (Jöde, 1920, pág. 5).

Así, introduce una dimensión ética y de compromiso en la práctica musical, promoviendo una relación activa, reflexiva y responsable con la música.

c) Creatividad y experiencia estética compartida. - Jöde critica duramente la enseñanza musical que ignora la dimensión creativa del niño. En su texto *Vom musikalischen Satzbau* [Sobre la estructura de las oraciones musicales], apunta que “Eine Aufforderung zu schöpferischem Tätigsein ist unsinnig, wenn man den Kindern nicht das Material und die Freiheit zur Gestaltung gibt [Una invitación a la actividad creativa carece de sentido si no se les da a los niños el material y la libertad para crear]” (Jöde, 1919, pág. 12).

Su método exige que el niño participe activamente en el proceso musical: invente, improvise, se apropie del canto como parte de su expresión personal y colectiva, por ello, Jöde promueve la idea de que la música debe ser una experiencia colectiva, el canto grupal, la interpretación en conjunto con una creación colaborativa son aspectos clave de su enfoque. Estas actividades no solo fortalecen las habilidades musicales, sino que también fomentan la cohesión social y el trabajo en equipo. Los niños deben ser vistos como creadores activos que pueden expresarse a través de la música. Este enfoque contrasta con los métodos tradicionales de enseñanza musical, que se centraban en la repetición y la memorización.

Para ello, Fritz Jöde considera primordial el juego, sin embargo, no le atribuye una función compensatoria, sino que exige un “trabajo al servicio del otro” y, en paralelo, el juego como “acción bella sin propósito, que [...] se transforma en arte” (Kruse, 2017).

De ninguna manera quiere contraponer el “buen hacer útil” –el trabajo– con el “hacer bello sin propósito” –el juego– para llegar a un “ser humano armónico”. Más bien busca una forma completamente distinta de “trabajo”, en ese

sentido, señala:

Im ganzen bin ich mir klar darüber, daß das schone zwecklose Tun des Menschen in Tanz, Spiel und Kunst erst dann wieder seinen eigenen Sinn erfährt, wenn ihm durch die Arbeit der Boden bereitet ist, und zwar durch die sinnvolle Arbeit, in der Körper und Geist sich noch nicht voneinander gelöst haben, in der also das Geistige aus dem sinnlich starken Eindruck des körperlichen Tuns hervorgeht. [En general, tengo claro que la acción bella y sin propósito del ser humano –en danza, juego y arte– sólo recobra su verdadero sentido cuando ha sido preparada por el trabajo, y específicamente por un trabajo significativo, en el que cuerpo y mente aún no se han separado; donde, entonces, lo espiritual surge de la impresión sensorial del hacer corporal]. (Jöde en (Kruse, 2017, pág. 203)

En este sentido, Jöde también llama a luchar contra la “angustiosa economía absurda” de su tiempo y exige una economía “sin clases ni jerarquías” (Kruse, 2017).

4. El aula como espacio de comunidad y juego

Un aspecto decisivo del método de Jöde es la transformación del aula o lugar de práctica en un espacio de comunidad viviente en donde el canto no se concibe como práctica aislada ni competitiva, sino como una forma de construir lazos entre los alumnos. Jöde considera que la enseñanza del canto debe entenderse como un trabajo serio. El placer que genera dicho trabajo crece con el sentimiento de fortalecimiento progresivo (Jöde, 1917).

A través del juego, las rondas, las canciones tradicionales y los cancioneros comentados como en *Ringel Rangel Rosen* (1913), Jöde construye un repertorio que conecta el aula con el mundo de la infancia, haciendo de la música una experiencia comunitaria.

Pero no considera que se logre la comunidad sin diálogo y Jöde está convencido de que las discusiones y debates en grupo son de gran valor para los alumnos, tomando como punto de partida elementos inmediatos y experiencias vividas. Así, por ejemplo, analiza con sus alumnos cómo organizar flores en un florero, dónde colocarlo en el salón, o discuten sobre la expresión de un espectáculo natural vivido, como el sol matutino entre la niebla en una mañana

otoñal (Kruse, 2017).

Jöde contempla de manera importante la observación conjunta de las obras artísticas²⁰ en clase. Incluso ahí, respeta la mirada del alumno como algo *Zartes* [delicado] y rechaza cualquier pregunta directiva por parte del maestro. Para ello presenta una obra artística como estímulo mudo, espera comentarios del alumnado, los discute y los recopila. Su tarea consiste solo en:

auf dem vom Bilde gegebenen Wege vorwärtszuhelfen, anzuregen;... hier ist eine Schüleraussage mehr wert als das sonst in den üblichen Unterrichtsstunden der alten Schule hundertmal wiederkehrende Fazit, das immer nur mit richtig und falsch zensiert wurde; es liegt in jeder Antwort ein Stück Wegkraft [ayudar a avanzar por el camino que la obra ha abierto, dar ideas;... aquí, una aportación del alumno vale más que el resumen repetido cien veces en las viejas clases, ese que siempre era juzgado como correcto o incorrecto. En cada respuesta hay un pedazo de fuerza vital]. (Jöde en (Kruse, 2017, pág. 208)

5. Función del educador como guía y legado pedagógico

La propuesta de Jöde no estuvo exenta de polémicas, especialmente en algunos sectores pedagógicos criticaron su inclinación a lo lúdico, señalando un exceso de “bajada” hacia el mundo infantil que podía relajar los objetivos educativos. En una nota editorial, se advierte que al descender demasiado hacia la naturaleza infantil: las riendas firmes tienden a aflojarse (Jöde, 1917).

Incluso, cuando Jöde se aleja de la canción escolar tradicional, al fomentar el canto popular, infantil popular de la región y en dialecto, considera que el maestro debe guiarse siempre por el canto de los niños y nunca imponerles una versión de la canción que él prefiera. “Er mus sich geben als gehore er wie ein guter Spielgenosse zu den Kindern... [Debe comportarse como si fuera, al igual que un buen compañero de juegos, uno más entre los niños...]. Así pues, ya en 1906, Fritz Jöde concibe al maestro como un “amigo” del niño, en mayor o menor grado (Kruse, 2017, pág. 202).

Sin embargo, su legado pedagógico ha sido decisivo para el desarrollo de

²⁰ No sólo música, sino pintura o literatura.

modelos activos de enseñanza musical en el siglo XX. Su énfasis en la vivencia estética, la creatividad y el protagonismo del alumno anticipa principios que hoy se consideran centrales en la pedagogía musical contemporánea.

En *Das schaffende Kind in der Musik* (1918), Jöde describe el papel del educador musical como un facilitador más que como un instructor autoritario. El docente debe guiar a los niños en su exploración musical, proporcionando herramientas y estímulos, pero sin imponer su propia visión o limitar la libertad creativa de los estudiantes, lo cual es parte fundamental de su método.

Sängepidemi i Stockholm, tror Jöde.

Väldig seger i fullpackat Auditorium. — Gemyttig stämning — alla med på noterna.



Ilustración 6. Caricatura sueca de Jöde como una persona activa (Riemer, 2023).

Orff-Schulwerk de Carl Orff

Carl Heinrich Maria Orff (1895-1982) generó una propuesta pedagógica musical plasmada en su *Schulwerk*, que encuentra un claro precedente en las ideas revolucionarias de Fritz Jöde, particularmente en su obra *Das schaffende Kind in der Musik* [El niño creador en la música] (1927). Ambos pedagogos, desde sus respectivos contextos, compartieron una visión transformadora: entender al niño no como mero reproductor de música, sino como creador activo. Jöde sentó las bases al defender la improvisación, el uso de la música folclórica y la experiencia colectiva como ejes del aprendizaje, principios que Orff integraría y expandiría en su enfoque.

Mientras Jöde enfatizaba la libertad creativa y la conexión entre música y vida cotidiana, Orff añadió elementos clave como la integración del movimiento corporal (a través de la danza y la percusión) y el uso sistemático de instrumentos

simples (xilófonos, tambores). Sin embargo, el núcleo filosófico permanece: ambos rechazaron la enseñanza academicista para privilegiar un aprendizaje vivencial, comunitario y centrado en la expresión espontánea. Esta continuidad evidencia cómo la Orff-Schulwerk no solo se inspiró en Jöde, sino que llevó sus postulados a una práctica pedagógica estructurada, donde la exploración sonora y el juego creativo se convierten en puertas de entrada al universo musical.

Guillermo Graetzer y Antonio Yepes (1961), en su obra *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*, establecen que el método Orff trasciende la mera *enseñanza técnica* instrumental para enfocarse en la *educación* como un proceso integral. Para ellos, enseñar sin educar es un acto vacío, pues la verdadera pedagogía musical debe cultivar la creatividad y la vivencia estética. Esta idea resuena con Freire (2008), quien critica la “educación bancaria” y aboga por un diálogo entre educador y educando, aunque Orff centra su propuesta en la *experiencia sensorial* más que en la conciencia crítica.

El método se sustenta en materiales probados históricamente: rondas, rimas, canciones de cuna y adivinanzas, que Orff denomina la cantera inagotable de la música infantil (Keetman & Orff, Schott Musik International, 1963). Esta selección no es arbitraria, responde a un principio vyotskiano: el lenguaje y el ritmo son herramientas socioculturales que median el aprendizaje (Vigotsky, 2021).

El método de Orff, podríamos decir que cuenta con los siguientes elementos constitutivos, que a saber son: **el ritmo, la melodía, la creación, el juego, el uso de textos y el desarrollo instrumental**. Mismos que serán desarrollados a continuación.

El ritmo. – El punto de partida de Orff es el ritmo, para él, la repetición de palabras convenientemente dispuestas permite al niño la comprensión de cualquier combinación rítmica sin dificultad alguna; las fórmulas rítmicas vividas de este modo se producen batiendo palmas, golpeando al suelo con el pie o dando palmadas sobre los muslos a los cuales posteriormente se incluyen instrumentos de percusión o acompañamientos más complejos. Orff propone consecuentemente, que el ritmo se internalice mediante la repetición de palabras y movimientos corporales: palmas, golpes en el suelo o percusión corporal. Por

ejemplo, en la rima *Chocolate, molinillo*, los niños primero recitan, luego marcan el pulso con pies y manos, y finalmente añaden instrumentos de pequeña percusión (panderos, claves). Este proceso, según Orff, “libera al niño de la notación musical rígida”.

Melodía. – Las melodías se van desarrollando de forma ascendente en cuanto a dificultad, iniciando con dos sonidos, utilizando para ello el mínimo de diferencia sonora de las sílabas rítmicamente entonadas, así se van agregando un cuarto o quinto sonido. En palabras de Orff, la melodía pentafónica es la que mejor se presta para que cada niña o niño encuentre su *propia forma de expresión*. Uno de los objetivos importantes es que el niño logre crear sus propias melodías, que logre componer con toda espontaneidad, para ello, la estrategia empleada es a través del uso de la escalera melódica que inicia con intervalos mínimos (segundas menores) y avanza hacia la pentafonía, que Orff considera “el territorio natural de la expresión infantil”. Un ejercicio típico es improvisar melodías sobre letras como *Lluvia, lluvia, vámonos a casa*, usando solo las notas *sol-mi*.

Creación. – La finalidad es que los infantes logren componer espontáneamente trozos muy interesantes influenciados por las obras maestras que estudian en el aprendizaje e instrumentos diversos, para ello, Orff vincula el juego al “hecho estético”, donde los niños componen miniaturas musicales inspiradas en su entorno. Aquí converge con Piaget (2019): el juego simbólico es un mecanismo de asimilación de la realidad, no obstante, Orff añade un matiz: el juego musical es colectivo y se nutre de tradiciones orales.

Juego. – El juego se da desde el hecho de jugar con los valores rítmicos, los sonidos, textos, los instrumentos, el accionar de sus manos, pies o con sus voces. Juegan un juego profundo, trascendente, iluminado por la alegría inefable de la realización personal de su mundo afectivo, siendo el carácter lúdico necesario para aplicar la propuesta debidamente. Es común que el ambiente de los niños sea adultocentrista, es decir, música de adultos creada para niños sin atender los intereses del propio niño. La música infantil no requiere en realidad la descodificación, el educador debe abordar al niño sin alterar su dinamismo, para educar desde su contexto, desde el significado del infante.

Textos. – Lo que dice de la música trata de extenderlo a los textos, en

ocasiones los textos infantiles están centrados en la ternura, sentimentalismo y moralidad; rayando en el cinismo (el inefable cinismo infantil), simbolismo hermético o secuencias carentes por completo de significado. Una situación que resulta muy difícil de descubrir por adultos que no tengan trato directo con los niños, por lo que las rimas infantiles, de origen ancestral, son vehículos de ritmo y fantasía.

Las rimas infantiles y las leyendas, cuyo origen se remonta a tiempos prehistóricos, han sido validadas por el juicio del tiempo, en consecuencia, resulta particularmente complejo escribir textos dirigidos a la infancia si estos no se prestan al juego, pues difícilmente serán aceptados o incorporados al universo simbólico y mágico del niño. De ahí la necesidad de dirigirse a ellos en un lenguaje que les sea propio; de lo contrario, la empresa pedagógica y literaria queda destinada al fracaso. En este contexto, la oralidad adquiere un papel central, al ser portadora del alma infantil y conservar tanto un lirismo difuso como un hermetismo capaz de conmover los sentimientos sin distraer la atención mediante narraciones excesivamente coherentes. Mientras el ritmo se mantiene, los imprevistos, saltos y detenciones del texto atraen al niño precisamente por su simplicidad, y lo predisponen a maravillarse ante el gesto, el movimiento, la entonación o el juego que el relato conlleva.

Un ejemplo paradigmático de ello es la rima popular *Arroz con leche*. Su estructura repetitiva y aparentemente absurda (“quiero casarme con una señorita...”) resulta más fascinante para el niño que las narrativas lógicas, ya que responde a la naturaleza lúdica y rítmica desde su experiencia estética.

Instrumental. – La preeminencia del ritmo en juego, canto y recitado infantiles resulta necesario concluir que los instrumentos de percusión son los más apropiados para que los niños hagan música, esto es, para que acompañen sus movimientos, sus recitados, sus canciones y para que dibujen en el tiempo, usando como primer instrumento las palmas, golpeando los muslos, el suelo con los pies. Los niños empiezan a disfrutar el placer de hacer música, así que se van incorporando instrumentos que permitan la creación de melodías como son la flauta dulce o instrumentos de cuerda. Los instrumentos Orff (xilófonos, tambores, flautas dulces) priorizan la *inmediatez sonora*. Un principio clave es que

“el error no existe”: las disonancias en un metalófono se integran al juego (Keetman, 1974).

Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967), fue un destacado compositor y pedagogo húngaro del siglo XX, desarrolló un enfoque educativo que integra la música folklórica en la formación musical de niños y jóvenes, conocido como el “Concepto Kodály”. Este enfoque se basa en la premisa de que la música es un componente esencial del conocimiento humano y debe ser accesible para todos. Kodály afirmaba: “La música es una parte indispensable del conocimiento humano universal” y promovía la idea de “¡Que la música sea de todos!” (Asociación Kodály de España, 2025).

El método enfatiza el uso del canto como herramienta principal de enseñanza, aprovechando la voz humana como el instrumento más accesible y natural. Kodály sostenía que “solo la actividad que involucra movimiento puede conseguir que alguien adquiera una comprensión y apreciación real de la música. Simplemente escuchar música no es suficiente”. En este contexto, las canciones folklóricas juegan un papel fundamental, ya que, al ser familiares para los niños desde una edad temprana, actúan como una “lengua materna” musical que facilita la comprensión y el aprendizaje de nuevos conceptos musicales (Asociación Kodály de España, 2025).

Zoltán Kodály consideraba que la música folklórica desempeña un papel fundamental en la educación musical, ya que constituye un lenguaje natural y accesible para la mayoría de las personas desde la infancia. Como él mismo afirmó: “Todo niño que haya oído canciones folklóricas de sus padres o de sus abuelos... sentirá con seguridad, la música folklórica como una materia natural de la enseñanza”. La música tradicional no solo es un reflejo de la identidad cultural de un pueblo, sino que también posee un valor estético intrínseco y una riqueza artística equiparable a las grandes obras de la música académica. En este sentido, Béla Bartók, contemporáneo y colaborador de Kodály, sostenía que una canción folklórica tiene el mismo valor estético que las fugas de Johann Sebastian Bach o las sonatas de Ludwig van Beethoven (Sándor, 1981, págs. 22,23).

Desde la perspectiva de Kodály, la música mecánica o comercial,

ampliamente difundida en la actualidad a través de plataformas digitales como Spotify²¹, podría ser considerada “ligera” en términos pedagógicos, es decir, sin elementos o estructuras profundas. Así mismo, postulaba sobre la posibilidad de establecer una transición natural desde la música folklórica hacia las grandes obras del repertorio académico, en un proceso de evolución del lenguaje musical *materno* al lenguaje *universal* de la música. Esta idea encuentra su fundamento en los principios pedagógicos de Robert Schumann, expresados en *Máximas musicales para el hogar y la vida*, donde se enfatiza la importancia de desarrollar el oído, la mente, la sensibilidad y la destreza manual en la formación musical, siendo el solfeo una herramienta esencial para los dos primeros aspectos. Cada elemento musical es enseñado de forma progresiva de tal manera que no se inicia uno nuevo, hasta que no se ha aprendido el anterior, en el caso de una canción, se demuestra mediante el aprendizaje de oído de esta (Szőnyi, 1981).

Por consiguiente, el proceso de enseñanza propuesto por Kodály es progresivo y estructurado; cada elemento musical se introduce de manera secuencial, asegurando que el estudiante haya asimilado completamente un concepto antes de avanzar al siguiente. Por ejemplo, en el aprendizaje de una canción, el educador primero interpreta la pieza completa, luego la divide en frases más pequeñas que los alumnos repiten, facilitando así la transición hacia la lectura musical. El aprendizaje de una canción es un proceso que se desarrolla mediante la enseñanza auditiva, con la descomposición de frases hasta su dominio (Szőnyi, 1981). Las canciones aprendidas de oído desempeñan un papel crucial en la transición hacia la lectura musical, permitiendo que los alumnos asocien de manera intuitiva los sonidos con su representación escrita. Este enfoque también incluye actividades como caminar o dar palmadas al ritmo de la música mientras se canta, lo que ayuda a internalizar el pulso rítmico y desarrollar una comprensión más profunda del ritmo.

En cuanto al desarrollo auditivo, el método Kodály promueve la enseñanza de elementos melódicos a través del estudio de escalas, como la pentatónica y la heptatónica, y la práctica de intervalos mediante su interpretación consecutiva y

²¹ Muchas ya realizadas con inteligencia artificial.

simultánea, siendo el aprendizaje de los intervalos es esencial y puede complementarse con el uso del libro *Método Coral: Cantemos Correctamente a Dos Voces* de Kodály. El uso de canciones folklóricas es esencial en este proceso, ya que permite identificar y practicar intervalos, facilitando la lectura a primera vista y en etapas más avanzadas, se introducen ejercicios de dictado musical y lectura a primera vista, consolidando la formación integral del estudiante. Para las primeras clases de solfeo, se recomienda el uso de instrumentos de percusión, como bongós, congas o cajas peruanas, para practicar y elaborar el ritmo, proporcionando una base sólida para el desarrollo musical posterior. (Kodály Z. , 1965).

Uno de los primeros elementos a desarrollar en el método Kodály es el ritmo, que se introduce a través de la experimentación corporal mediante el pulso rítmico, marcado con pasos, palmadas y otros movimientos. Esta práctica permite que los estudiantes internalicen la regularidad del ritmo antes de abordar estructuras más complejas, como el “ritmo flexible” presente en muchas canciones folklóricas. Inicialmente, se fomenta la marcación rítmica sin canto, incluso manteniendo el pulso durante los silencios, acompañado por el desplazamiento corporal. Para lograr dicho cometido, es a través del tránsito del pulso rítmico con pasos, palmadas y, a partir de ahí, la idea de ritmo regular, procurando que la enseñanza vaya acompañada de caminatas o palmadas mientras cantan. Así pues, se va complejizando según las piezas hasta llegar a un punto de comprender naturalmente el “ritmo flexible” de las canciones.

En un principio, es importante motivar a la niña o niño a que lleve el ritmo sin cantar, incluso marcando con palmadas y manteniéndolo en el caso de los silencios, en tanto se acompaña con pasos. Este proceso debe llevarse a cabo con entusiasmo y un enfoque lúdico, fomentando el gusto por la música. De esta forma, el método Kodály no solo promueve el desarrollo de habilidades musicales técnicas, sino que también fomenta una apreciación profunda y significativa por la música a lo largo de la vida del estudiante.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN MUSICAL EN ALEMANIA

La formación musical juvenil en Alemania no solo se distingue por su profunda tradición histórica, sino también por los principios pedagógicos innovadores que han configurado un enfoque integral hacia la educación musical. En ese sentido, los elementos pedagógicos esenciales que caracterizan la enseñanza musical juvenil en Alemania —procesos de enseñanza, metodologías, y aspectos técnicos que la consolidan como un referente en el ámbito educativo—requieren ser especificados y analizados de manera pertinente para lograr un encuadre que permita la transculturalidad de los aspectos que sean adecuados en otros contextos culturales.

Principios fundamentales de la pedagogía musical en Alemania

1. Enfoque Integral

Como se ha observado, la educación musical alemana ha buscado desarrollar tanto las habilidades técnicas como las capacidades emocionales y sociales del estudiante, lo cual ha permitido la generación de un enfoque integral que reconoce a la música como una herramienta para el crecimiento personal y colectivo, permitiendo la expresión individual y fomentando la empatía y el trabajo en equipo. Sin embargo, no hay que perder de vista que en las últimas dos o tres décadas, la enseñanza en las escuelas de todos los niveles educativos ha cambiado, dando paso a nuevas formas (como la práctica musical en grupo dentro del aula), nuevas orientaciones musicales (por ejemplo, hacia la música popular) y también nuevos enfoques didácticos (como el modelo de enseñanza progresiva de la música). Estas innovaciones han ganado terreno tanto en el discurso académico de la pedagogía musical —como se ve en congresos y publicaciones— como también en la práctica escolar diaria (Lehmann-Wermser, 2021).

2. Educación activa y participativa

Siguiendo los principios de la “Música Activa” de Wilhelm Keller, se promueve la participación directa de los jóvenes en la creación e interpretación musical, lo que implica actividades como la improvisación, la composición y el arreglo musical, que desarrollan la creatividad y el pensamiento crítico (Estarbauer, 2021).

3. Desarrollo Progresivo

El sistema educativo musical está diseñado para adaptarse al nivel de desarrollo del estudiante ya que inician con actividades lúdicas en la infancia, como el uso de instrumentos simples y canciones tradicionales, aproximándose hacia técnicas más complejas a medida que se avanza en los grados académicos.

Procesos de enseñanza en la formación musical en el presente

En la Alemania actual, la música juvenil se manifiesta en una diversidad de contextos que abarcan tanto tradiciones centenarias como expresiones contemporáneas. Movimientos como el *Wandervogel* y los *Pfadfinder* (scouts alemanes) continúan cultivando una rica cultura musical basada en el canto colectivo, la guitarra acústica y la vida en contacto con la naturaleza. Estas prácticas promueven una forma de expresión comunitaria que conecta con ideales románticos de libertad, autenticidad y pertenencia (Baacke, 2013).

Paralelamente, instituciones públicas como las *Musikschulen* [escuelas de música] ofrecen programas de formación que abarcan desde la música clásica hasta géneros modernos como el pop, el jazz y el rock, estos espacios no solo imparten habilidades técnicas, sino que también fomentan la creatividad y la colaboración entre jóvenes (Deutscher Musikrat, 2025).

Los *Jugendzentren* [centros juveniles], presentes en la mayoría de las ciudades alemanas, representan otro ámbito clave para el desarrollo musical. A menudo equipados con salas de ensayo y estudios de grabación, estos centros permiten que los jóvenes experimenten con estilos como el hip hop, la música electrónica o el indie, en un entorno de inclusión y autogestión (Bundeszentrale für politische Bildung, 2013).

Asimismo, iniciativas como *Jeunesses Musicales Deutschland e.V.* y concursos escolares como *SchoolJam* refuerzan la práctica musical desde una perspectiva pedagógica y comunitaria, promoviendo la participación en festivales, talleres y proyectos colaborativos a nivel nacional (Jeunesses Musicales Deutschland e.V., 2025).

En conjunto, estos espacios reflejan la vitalidad de la música juvenil en Alemania, marcada por una convivencia de tradición e innovación, que responde

tanto a las transformaciones culturales globales como a las especificidades del contexto sociocultural alemán. Estas propuestas se alimentan de las enseñanzas que se dan desde la primera infancia en los coros escolares o las escuelas de música, y muchas están basadas en proyectos que permiten la autogestión musical.

1. La enseñanza en la primera infancia

En la etapa preescolar se utilizan métodos como el Orff-Schulwerk, que combina música, movimiento, y juego. Los niños aprenden conceptos musicales básicos a través de la experimentación directa y el uso de instrumentos de percusión accesibles como xilófonos y tambores (Goodkin, 2004).

2. Enseñanza coral

El canto coral es uno de los pilares de la educación musical juvenil en Alemania. Desde temprana edad, los estudiantes participan en coros escolares o comunitarios donde desarrollan habilidades como la afinación, el trabajo en equipo y la sensibilidad auditiva. Organizaciones como la Deutscher Chorverband [Federación Coral Alemana] desempeñan un papel crucial en la promoción de esta práctica (Deutschen Chorverbands, 2025).

3. Formación instrumental

La enseñanza instrumental es otro componente esencial en Alemania. Las escuelas de música y conservatorios ofrecen programas estructurados que combinan clases individuales con ensambles grupales, lo cual fomenta tanto la destreza técnica como la comprensión de la música en un contexto colectivo. Especialmente instalados bajo el proyecto *Jedem Kind ein Instrument (JEKI)*²² [Cada Niño un Instrumento], equipos de profesores de primaria y de escuela de música se esfuerzan por lograr una competencia musical básica en todos los alumnos de primaria e introducirlos en los diversos instrumentos y realizar clases grupales con conciertos conjuntos (Kulin, Özdemir 2011 en Prantl, 2024).

4. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología ampliamente utilizada en donde los estudiantes trabajan en proyectos musicales que incluyen desde la

²² Para el curso escolar 2015/2016, el proyecto cambió su nombre y se amplió a *Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen JeKits* [Instrumentos, baile y canto para todos los niños].

organización de conciertos hasta la creación de obras originales, lo que permite desarrollar habilidades organizativas y refuerza el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, es requerido señalar que la formación del profesorado en las aulas de música puede, en el mejor de los casos, describirse como inconsistente. Por otro lado, las lecciones generalmente son impartidas por un equipo de maestros de escuela (primaria) y música en las llamadas lecciones tándem²³ en las instalaciones de la escuela (Prantl, 2024), en conjunto con otros proyectos existentes dentro del plan de estudios (Strucken-Paland, 2024).

Aspectos técnico-educativos en la formación musical

1. Integración de la tecnología²⁴

En los últimos años, las herramientas digitales han transformado la educación musical. Aplicaciones y software como **Sibelius** y **GarageBand** se utilizan para enseñar composición y arreglos, mientras que plataformas como **Muscore** permiten la notación musical interactiva. Estas herramientas amplían el alcance de la educación musical y hacen que sea más accesible, especialmente en una sociedad donde el 70% de los adolescentes gastan más de 120 minutos al día en el teléfono celular, como consecuencia de la pandemia del coronavirus, según datos del 2021 (Strucken-Paland, 2024). En el proyecto didáctico *Überall Musik – Gestaltung von Musik für öffentliche Räume* [Música en Todas Partes: Diseño Musical para Espacios Públicos]²⁵, se pide a los alumnos que compilen música de fondo adecuada para diversas instalaciones públicas (gimnasio, restaurante, centro de bienestar) en un archivo de sonido, basándose en criterios, y que justifiquen su selección. Como preparación, se realiza un diario sonoro multimedia digital compilado por los propios alumnos en formato *ebook*, a manera de herramienta para compartir, comentar, categorizar y reflexionar de forma

²³ Con la colaboración de varios maestros a la vez.

²⁴ Para el caso de este análisis, la información sobre la educación musical se centra en la información proporcionada por el Estado de Nordrhein-Westfalen (NRW).

²⁵ Proyecto: <https://402000.logineonrw-lms.de/course/view.php?id=107> Este plan de lección está diseñado para los grados inferiores y se asigna al enfoque de contenido «Música en un contexto funcional: Música en el espacio público» del área de contenido «Usos de la música» del currículo básico de música que se puede encontrar en la siguiente liga: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf

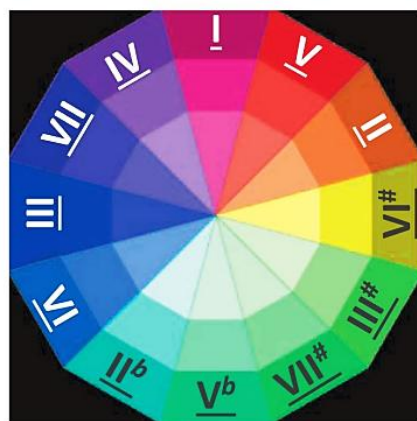
colaborativa sobre sus impresiones auditivas. Pero incluso en niveles más avanzados, utilizan software para la visualización y el análisis en profundidad de progresiones dinámicas y métodos de procesamiento motivico y/o contrapuntístico, de modo que los alumnos aprendan a aplicar de forma reflexiva y específica funciones seleccionadas de estas herramientas, a veces complejas.

Display Type... ...*part sequence (LINES)* – Die Töne werden dabei als **farbige Kreisflächen** wiedergegeben, deren **Größe** ihre **Dauer** darstellt. Die Kreisflächen einer Stimme sind durch **Linien** miteinander verbunden.

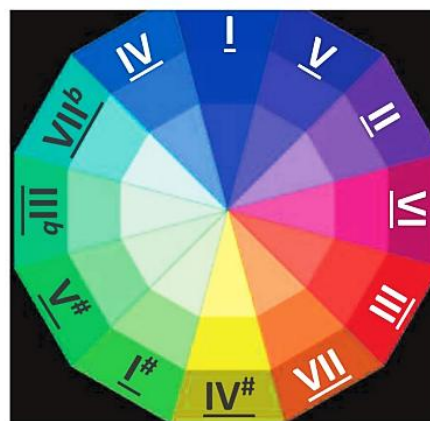
Color by... ...*pitch class* – jedem **Ton** wird eine **Farbe** fest zugeordnet.

Set tonic... ...*A-sharp/B-flat* – Die **Farben** werden auf die **Grundtonart g-Moll** (bzw. die parallele Dur-Tonart B-Dur) von Mozarts Stück **ausgerichtet**: der Ton g wird rosa, der Ton b blau dargestellt usw.

Die Anordnung der Farben folgt dem **Quintenzirkel**, so dass **Tönen im Quintabstand** jeweils **ähnliche Farben** zugewiesen werden. Zur Orientierung können die folgenden **Farbräder** dienen:



Farbliche Zuordnung der Tonleiterstufen in Moll



Farbliche Zuordnung der Tonleiterstufen in Dur

Die römischen Ziffern kennzeichnen hierbei die **Stufen der g-Moll-Tonleiter** (links) bzw. die **Stufen der B-Dur-Tonleiter** (rechts).

Ilustración 7. El reproductor MAM: codificación de tonos (Material 2a “Der tonale Aufbau eines klassischen Kopfsatzes” [La estructura tonal de un primer movimiento clásico], pág. 2 en Strucken-Paland, 2024)

2. Evaluación formativa

La evaluación en la formación musical alemana se centra en el progreso individual y la retroalimentación continua, en lugar de los exámenes estandarizados fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y reduce la presión asociada con el rendimiento. En Primaria se articulan en tres grandes bloques: *Musikhören* [escuchar música], *Musikmachen* [hacer música] y *Musik umsetzen* [poner la música en práctica], mientras que en Secundaria los bloques se organizan en tres áreas de contenido: *Bedeutungen von Musik* [significados de la música], *Entwicklungen von Musik* [desarrollos musicales] y *Verwendungen von Musik* [usos de la música] (Borja-Mateu, 2021).

De manera más específica se logran identificar los porcentajes de abordaje del contenido de la asignatura de Música en cada uno de los niveles, gracias al estudio doctoral de Borja Mateu (2020) como se muestra a continuación:



Ilustración 8. Contenidos musicales en la educación primaria de Alemania (NRW). (Borja-Mateu, 2020)



Ilustración 9. Contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW). (Borja-Mateu, 2020)



Ilustración 10. Contenidos musicales en la Gesamtschule y Realschule de Alemania (NRW). (Borja-Mateu, 2020)



Ilustración 11. Contenidos Educación Musical en el Gymnasium (G8) de Nordrhein-Westfalen. (Borja-Mateu, 2020)

3. Inclusión y diversidad

La inclusión es un elemento clave en la pedagogía musical alemana, especialmente cuando los programas educativos buscan atender las necesidades de estudiantes con diferentes niveles de habilidad, intereses y antecedentes culturales. Proyectos como *Jedem Kind ein Instrument* [Un Instrumento para Cada Niño] han democratizado, en lo posible, el acceso a la educación musical en regiones desfavorecidas. La práctica musical activa no es concebida, por parte de los actores en el ámbito de la educación musical, únicamente como una forma de actuación que el individuo elige —o no— dependiendo de sus inclinaciones o posibilidades, sino que se le considera una práctica con el potencial de desempeñar un papel significativo en la vida de toda persona, sin importar su origen, edad, género o nivel de inteligencia, siempre y cuando las ofertas educativas estén diseñadas de manera que no obstaculicen dicha posibilidad de realización (Lessing, 2018; Ardila-Mantilla & Göllner, 2023).

La selección de piezas musicales en la formación juvenil alemana

La selección de repertorios musicales desempeña un papel central en la formación musical, dado que las piezas elegidas no solo reflejan intenciones pedagógicas, sino también valores culturales, sociales y políticos epocales. En Alemania, la historia de la educación musical juvenil muestra cómo ciertas obras y estilos han sido empleados para promover cohesión grupal, reafirmar identidades nacionales o manifestar resistencia frente a regímenes autoritarios, por lo que es requerido analizar los principales criterios de selección de piezas, los estilos más empleados

y las intencionalidades pedagógicas y políticas subyacentes, haciendo énfasis en los diferentes periodos históricos y sus repercusiones en la promoción musical, ya que es precisamente la conexión de la realidad social lo que resultaba llamativa la participación musical.

Los criterios de selección de repertorios

Desde una perspectiva pedagógica y a partir de nuestro análisis, se consideran varios factores clave para la selección de piezas musicales:

1. **Accesibilidad técnica desde la agencia:** Las piezas seleccionadas debían adaptarse a las capacidades técnicas de los jóvenes, permitiendo un progreso gradual en habilidades como la lectura musical, la interpretación y la ejecución instrumental o vocal. Para ello se promueve que los jóvenes estén finalmente involucrados en el logro de su objetivo autoimpuesto mostrado por el *constructo de agencia*²⁶, es decir, que se conjunten tanto las posibilidades como el interés desde el acceso a la mejorar de la técnica.

La comprensión de la agencia es extremadamente compleja y presenta un desafío al aplicarse al contexto musical actual. Para Crocker y Robeyns, la agencia, en el sentido de Sen (1999), se manifiesta:

- a) cuando una persona decide libremente realizar una acción determinada, es decir, tiene su propio objetivo (autodeterminación), lo cual equivale al concepto de vida;
- b) la acción prevista es coherente con las intenciones y objetivos internos de la persona, es decir, existen buenas razones para ello (orientación racional y deliberación);
- c) la acción prevista también se implementa (acción); según Sen, esta implementación puede ocurrir de forma independiente (éxito de agencia instrumental) o con el apoyo de otras personas (éxito de

²⁶ El concepto de agencia de Sen difiere significativamente de otras interpretaciones del término, el enfoque se centra en la libertad y los objetivos para lograr prácticas, y reconoce la ayuda de otros para lograr estos objetivos. En la infancia y la adolescencia, dependiendo de la etapa de desarrollo, las agencias de socialización (padres, pares, escuela) estarían involucradas en los procesos de agencia (Hienen, Busch, Schurig, & Lehmann-Wermser, 2022). Por persona que demuestra agencia, Sen (1999) se refiere a: "Someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives." [Alguien que actúa y genera cambios, y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos] (pág. 80)

agencia realizado);

- d) la persona alcanza el objetivo autoimpuesto mediante la acción intencional y, por lo tanto, se convierte en el “autor de su propia vida” (Hienen, Busch, Schurig, & Lehmann-Wermser, 2022).

2. **Relevancia cultural:** se priorizó la inclusión de obras que representaran tradiciones nacionales y regionales, especialmente a través de canciones populares (*Volkslieder*), sobre los himnos y piezas clásicas de compositores alemanes como Bach, Beethoven y Brahms; Orff consideró que, para la selección de piezas, lo más adecuado es seleccionar aquellas que lograran pasar la prueba del tiempo, que de forma natural atrajeran al estudiante intérprete (Keetman & Orff, Schott Musik International, 1963).
3. **Potencial formativo:** las piezas elegidas fomentaban una nueva visión del mundo, cuestionando las formas y promoviendo el trabajo en equipo y la sensibilidad artística; también estimulaban el pensamiento crítico y la apreciación por la diversidad musical, en muchos casos sin la intencionalidad dirigida hacia esos fines, sino que se gestaba al realizar los encuentros comunitarios.

Sie hatte, so denkt die Jugend, ihre Ideen, diese Epoche, Ideen, die etwa auf Namen hören wie Humanismus, Individualismus, Liberalismus, Demokratie, Freiheit, Persönlichkeit, todmüde, verlebte und verurteilte Ideen, ad absurdum geführt durch sich selbst und zu nichts mehr nütze. Was heute heraufkommt, worauf es heute ankommt, ist etwas völlig anderes, es ist das Gegenteil von all dem. Es ist nicht Individualismus, sondern Gemeinschaft [Esta época tenía sus ideas, así piensan los jóvenes, ideas que se llaman humanismo, individualismo, liberalismo, democracia, libertad, personalidad; ideas agotadas, desgastadas y condenadas, reducidas al absurdo por sí mismas y que ya no sirven. Lo que emerge hoy, lo que importa hoy, es algo completamente diferente; es lo opuesto a todo eso. No es individualismo, sino comunidad] (Mann 1990, pág. 859 en Riemer, 2023).

Carsten Heinze (2023) verifica la importancia de la música para las

culturas y escenas juveniles, e incluso las culturas musicales pop y rock específicas en Alemania posteriores se relacionan con los movimientos sociales (juveniles), mostrando una conexión con ellos. Sin embargo, en tiempos recientes es necesario reflexionar críticamente sobre los desarrollos en las apropiaciones culturales musicales y la creación de redes de la derecha que se enquistan en dichos ámbitos juveniles.

De ello, resulta importante señalar que el movimiento juvenil en origen se distancia de la propuesta musical que surge paralelamente (aunque a veces se alimenta) de los movimientos de restauración musical (eclesiástica) del Romanticismo, así como en los esfuerzos decididamente antimodernistas de finales del siglo XIX, representados principalmente por los protagonistas radicales del conservadurismo musical. La música se considera un medio de educación y crianza, y el manejo de la música es objeto de teorías del comportamiento musical que deberían tener efectos concretos en la práctica musical y que, después de 1933 se autodenominaron como *Deutsche Musikbewegung* [movimiento musical alemán], teniendo un impacto ideológico durante el periodo del Tercer Reich (Fischer, 2006).

4. **Contexto histórico-político:** En determinados períodos, la selección de repertorios estuvo fuertemente influenciada por agendas ideológicas, lo que impactó la naturaleza y función de las obras empleadas, sin embargo, no debemos olvidar el origen de la propuesta musical como una ruptura natural de los jóvenes de salir de las convenciones burguesas y así, como menciona Holzkamp (1994), estar conectado con otros en la experiencia musical. Dependiendo de la naturaleza del objeto musical y de su propia disposición subjetiva, ya sea con unos pocos iniciados, con un grupo subcultural o con toda la humanidad. Hoy en día, el interés por la música con un sentido histórico-político se ve empañado ante las estructuras sociales y las estrategias de obstrucción, auto obstrucción inducida y desaliento de las expresiones musicales que afectan, naturalmente, a diferentes individuos en distintos grados, dependiendo de sus condiciones sociales y materiales de vida específicas. Esto se extiende con la creación

de ambientes en casos extremos (ciertamente no infrecuentes) en los que la capacidad de resonancia musical queda completamente destruida por la acumulación de privaciones e intimidaciones, dejando a los afectados únicamente con una actitud devaluadora o cínica hacia la música y hacia quienes “encuentran algo en ella” (Holzkamp, 1994).

Los estilos musicales más empleados

1. **Música popular (*Volkslieder*):** las canciones populares ocuparon un lugar destacado en la formación musical juvenil, a menudo interpretadas en actividades grupales, reforzaban un sentido de identidad colectiva y pertenencia. Pero también se acompañaban, en la práctica, con canciones artísticas (académicas), canciones comerciales, canciones populares, baladas, operetas y el *Bänkelsang*²⁷ de forma aleatoria; y aún hoy en día siguen siendo música de fondo y acompañamiento para los viajes de muchos movimientos juveniles, no *el leitmotiv* ni el programa del movimiento, lo que se canta y cómo se canta se deja en gran medida a la espontaneidad e improvisación de los grupos.

El *Zupfgeigenhansl* ha sido la recopilación más popular y no es, en absoluto, el primer cancionero que apareció en el contexto de *Wandervogel* donde se intentó establecer allí un contexto material y musical, pues desde 1908, por ejemplo, el *Alt-Wandervogel* [Viejo Wandervogel] publicó un *Liederbuch fahrender Schiiler* [Cancionero para estudiantes itinerantes], existiendo otros cancioneros de distribución local y regional. Después de 1909, surgieron numerosas publicaciones: en 1910, por ejemplo, el *Wandervogelliederborn* del profesor Werkmeister de Eisleben; en 1911, el *Wandervogelliederbuch* de Frank Fischer; y apareció una auténtica avalancha de *Liederblätter* [partituras de canciones] regionales, especialmente entre 1911 y 1914, allí donde se formaban nuevos grupos de *Wandervogel*. Sin embargo, ninguno de estos predecesores o imitadores tuvo tanto éxito como el *Zupfgeigenhansl*. En los dos primeros años tras su

²⁷ Canciones de Banco, es una forma de canto desde la edad media hasta el siglo XIX realizado por cantantes itinerantes, principalmente interpretando canciones narrativas con un contenido a menudo dramático o espantoso.

publicación, se vendieron 15.000 ejemplares, y entre 1909 y 1914, un total de casi 200.000, una cifra asombrosa, considerando que el *Wandervogel*, en su apogeo, apenas contaba con más de 50.000 miembros, e incluso después de la guerra, la popularidad de este libro se mantuvo intacta. (Kaschuba, 1989).

2. **Obras clásicas y corales:** composiciones de Bach, Mozart y Beethoven fueron incluidas no solo por su valor estético, sino también por su papel en la construcción de un canon cultural compartido. En el contexto coral, piezas como la tan sonada “Oda a la Alegría” de Beethoven promovían ideales de unidad y hermandad y la conexión entre lo popular y lo académico se interconectaba hasta lograr un cierto nivel de avance musical.
3. **Música moderna y experimental:** Tras la Segunda Guerra Mundial, se abrió paso a repertorios más experimentales, incluyendo obras de compositores contemporáneos como Hindemith y Orff, este cambio reflejó un esfuerzo por renovar el enfoque pedagógico y conectar con las inquietudes artísticas del siglo XX (Goodkin, 2004).

Hay dos aspectos que hacen la selección de piezas un éxito, especialmente el libro *Zupfgeigenhansl*: en primer lugar —y la selección de canciones está especialmente adaptada a ello—, la constante defensa de la *Zupfgeige* (*Wandervogel laute*) [Violín puntueado o guitarra laud] como instrumento guía y líder de la nueva cultura musical, junto con la guitarra o *Klampfe*²⁸ se convierten en el generador de ritmo colectivo del canto y el senderismo. Crean nuevos efectos sensuales, dinámicos y afirmativos que buscan la unificación y la experiencia grupal del canto, modelando una experiencia emocional cohesiva y una práctica estética compartida (Kaschuba, 1989).

La crisis pedagógica musical en contextos autoritarios

Como ya se ha expresado, durante el periodo nazi, la selección de piezas estuvo marcada por una instrumentalización política de la música donde el régimen utilizó las canciones populares e himnos nacionales para inculcar ideologías de supremacía racial y lealtad al estado. Obras como “Horst-Wessel-Lied²⁹” se

²⁸ Término usado por los *Wandervogel* para señalar a la guitarra.

²⁹ Fue el himno del Partido Nazi (NSDAP) de 1930 a 1945. De 1933 a 1945, los nazis lo

convirtieron en símbolos del aparato propagandístico nazi.

A pesar de esta manipulación, también hubo expresiones de resistencia musical. Canciones como “Die Gedanken sind frei” y otras obras de compositores perseguidos, como Mendelssohn y Mahler, se interpretaron en contextos clandestinos como actos de desafío al régimen.

En 1933 Wilhelm Fürtwängler, director de la orquesta filarmónica de Berlín, se negó a acatar las órdenes de expulsar a los cinco músicos judíos de su orquesta: el concertino y eminente violinista Szymon Goldberg, los violonchelistas principales Nikolai Graudan y Joseph Schuster y otros violinistas. Pero no había fuerza que contuviera la avalancha de odio antijudío. Por fortuna, antes de 1938 lograron salir o fueron expulsados miles de intelectuales y artistas judíos y arios, entre los que se encontraban músicos de la talla de Arnold Schönberg, Alban Berg, Paul Hindmith, Ernest Krenek, Kurt Weil, Fritz y Adolf Busch, Emmanuel Feuermann, Artur Schnabel, Bruno Walter, Otto Klemperer, Erich Kleiver, Nikolai Graudan y Joseph Schuster. (Prieto, 2013, págs. 93-94)

En necesario remarcar estos aspectos para lograr comprender la fuerza que tuvo el movimiento juvenil para enfrentar la represión, que sólo logró liberarse tras la posguerra, la selección de repertorios se centró en la reconstrucción cultural y moral y la música se utilizó como medio para fomentar la reconciliación y el entendimiento internacional. Festivales juveniles organizados por la *Arbeitsgemeinschaft Musik in der Jugend* (AMJ) incluyeron obras de diversas tradiciones culturales, promoviendo el respeto por la diversidad, por lo que acuerda trabajar con:

- Énfasis en un concepto más amplio de cultura,
- Promoción de la autoexpresión artística y creativa,
- Integración de diferentes grupos de edad,
- Inclusión de minorías sociales y étnicas,
- Orientación no comercial,
- Orientación comunitaria y al usuario, y

convirtieron en el himno conacional de Alemania, junto con la primera estrofa del “Deutschlandlied”.

- Garantizar formas organizativas democráticas y estructuras de toma de decisiones autónomas,
- Oferta interdisciplinaria. (Deutscher Bundestag, 2000).

Hoy en día, la selección de piezas en la formación musical juvenil alemana refleja un equilibrio entre tradición e innovación. Los programas escolares y extracurriculares incorporan:

1. **Repertorios diversos:** desde canciones populares tradicionales hasta música contemporánea y de otros contextos culturales.
2. **Proyectos interdisciplinarios:** la inclusión de piezas relacionadas con temas históricos, sociales y ambientales.
3. **Tecnología y digitalización:** Plataformas digitales permiten acceder a repertorios ampliados y adaptados a las necesidades de la educación moderna.

La selección de piezas musicales en la formación juvenil alemana no solo ha respondido a criterios pedagógicos y estéticos, sino que también ha reflejado tensiones y transformaciones históricas. Desde la exaltación de valores nacionales hasta la resistencia frente a regímenes autoritarios y la promoción de la diversidad cultural, la música ha sido un espejo de la evolución sociopolítica de Alemania y su legado pedagógico continúa inspirando modelos de educación musical en todo el mundo.

LA PERTINENCIA DE LA ENSEÑANZA MUSICAL CRÍTICO-POPULAR EN MÉXICO

El análisis intercultural en la educación musical en ocasiones ofrece un camino promisorio para superar las barreras culturales, sociales y económicas en contextos diversos como en México, donde los ambientes de formación musical a menudo carecen de recursos formales. La integración de estrategias pedagógicas inspiradas en la tradición musical alemana juvenil, presenta una oportunidad significativa, por lo que, en primera instancia, se explora cómo los principios de la educación musical juvenil alemana pueden adaptarse para enriquecer los espacios no formales, tomando en cuenta la realidad mexicana, destacando su potencial como herramienta de cohesión social, desarrollo cultural e innovación educativa.

Posteriormente se busca señalar la recuperación de las ideas de Fritz Jöde en el ámbito de la pedagogía crítica musical, no como un mero ejercicio historicista, sino para la identificación de principios anticipatorios en su obra *Das schaffende Kind in der Musik* (1927) que dialogan críticamente con las actuales teorías de emancipación sonora (El ruido es el mensaje, 2025) y educación musical transformadora (López-Peláez Casellas, 2022). El análisis se centra en tres ejes de esta conexión: la creación musical como acto político, la desjerarquización del saber musical, y el folclor como praxis contrahegemónica.

Es importante señalar que la educación musical formal alemana tiende hacia el individualismo, en donde las posturas didácticas de educación musical insten a que se les otorgue a los estudiantes un espacio en la escuela o en las clases de música para que descubran sus identidades individuales (musico culturales) y las representen con confianza, por lo que el enfoque pedagógico y el peso normativo recaen en el polo orientado al individuo, mientras que el polo opuesto, orientado hacia los colectivos humanos, parece estar en gran medida ausente (Rodarte García, 2025; Darwish & Huber, 2003). Esta situación es consecuente dentro del discurso predominante en el mundo euro-occidental; con su tradicional pensamiento humanista e ilustrado promueve particularmente el sujeto fuerte y soberano (Hömberg, 2023), situación que impulsó la perspectiva y posicionamiento de la música juvenil frente a la música formal.

Como propuesta musical crítico-popular, es necesario cuestionar los

conceptos tradicionalmente aceptados en la teoría y estética musical, al colocar en entredicho nociones como la obra de arte entendida como un objeto cerrado y acabado o la figura del compositor concebido como un genio trascendental, elevado a modelo universal e inimitable. Por ello, se incluye la problematización del repertorio de obras canonizadas que, bajo esta visión, se presentan como manifestaciones de perfección atemporal frente a las realidades cambiantes del mundo contemporáneo. Esta característica de la estética musical occidental del siglo XIX, ha sido interpretada como una invención cultural promovida por la clase burguesa para consolidar su nuevo estatus social, adquiriendo así una dimensión ideológica al funcionar como moral cultural de los grupos dominantes.

Desde esta perspectiva, se ha señalado que el canon occidental no solo afirma una supuesta unidad y singularidad de la identidad cultural propia, sino que, en paralelo, desprecia lo ajeno y lo diverso a manera de construcción que encubre formas de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo. Es decir, un instrumento de exclusión, uno que legitima y refuerza las identidades y los valores de aquellos que ejercen el poder cultural (Marín-Liévana, Blasco Magraner, & Botella Nicolás, 2021).

El contexto mexicano, un campo de retos y oportunidades

En México, los ambientes no formales, como talleres comunitarios, centros culturales y proyectos sociales, han demostrado ser espacios vitales para la formación artística. Sin embargo, enfrentan desafíos significativos:

1. **Carencia de recursos:** la falta de acceso a instrumentos, materiales y personal capacitado limita el alcance y la calidad de las iniciativas musicales.
2. **Diversidad cultural:** México es un país pluricultural, donde cada región tiene sus propias tradiciones musicales, lo que dificulta la creación de programas unificados.
3. **Desigualdad social:** las brechas económicas y educativas afectan la participación de los jóvenes en actividades culturales³⁰.

³⁰ A pesar de que la desigualdad disminuye en el país durante la administración de AMLO. A escala regional, solo Chihuahua incrementa la desigualdad en la región Norte y en la Región Tradicional la incrementaron tres estados: Aguascalientes, Michoacán y Nayarit. En la región Centro solo Puebla incrementó el índice de Gini y, paradójicamente, en la región Sursureste todos los estados

La incorporación de modelos pedagógicos como los desarrollados en Alemania, adaptados al contexto mexicano, tiene la posibilidad de ayudar a superar estas barreras y fomentar el aprendizaje musical significativo en comunidades vulnerables que se identifican con la música popular latinoamericana, fuente de riqueza y desarrollo educativo.

La tradición musical alemana, rica en diversidad estilística y enfoques pedagógicos, proporciona un repertorio que permite inspirar el resonar de la música local en los contextos mexicanos, por lo que algunos elementos clave de dicha posibilidad en un sentido transcultural son:

1. **El *Volkslied* como paralelismo cultural:** al igual que las canciones populares mexicanas, el *Volkslied* alemán posee un carácter accesible y comunitario, por lo que, en el caso mexicano, es posible lograr establecer conexiones con las tradiciones locales, adaptándolas a repertorios bilingües (lengua indígena-español) o fusionando estilos.
2. **El Orff Schulwerk y su enfoque inclusivo:** El método Orff, con su énfasis en la improvisación y el aprendizaje a través de la práctica, permite integrar instrumentos tradicionales mexicanos como el cajón, las jaranas y la marimba con técnicas europeas. Se han desarrollado varios libros dentro de la propuesta Orff adaptadas para el contexto latinoamericano, lo que fomenta la participación y el desarrollo creativo, independientemente del nivel técnico previo, por lo que un ajuste más local siempre es posible.
3. **La música coral como herramienta de cohesión social:** En el contexto alemán, el canto coral ha sido fundamental para construir comunidades; si bien en México esta práctica ha sido relegada y recientemente inició el programa por parte del Gobierno Federal (Secretaría de Educación Pública, 2025). En México, su aplicación puede promover principios como la solidaridad, el respeto mutuo y la expresión colectiva, especialmente en espacios comunitarios.

Estrategias pedagógicas para ambientes no formales

Si bien con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las posibilidades de

realizar proyectos Interdisciplinarios están presentes y con ello el desarrollo creativo de actividades musicales, en muchos casos estas son circunscritas a las capacidades musicales de los propios docentes. Si deseamos promover un desarrollo musical más profundo a través de espacios alternativos, en muchos casos no formales, será necesario contar con personal capacitado que logre, entre otras cosas:

Una adecuada adaptación del repertorio

La selección de piezas debe ser culturalmente relevante y accesible. Esto implica:

- Crear arreglos sencillos de obras que integren elementos rítmicos o melódicos propios de la música mexicana.
- Diseñar proyectos de intercambio cultural donde jóvenes aprendan tanto repertorio alemán como mexicano, explorando sus similitudes y diferencias.

Contar con enfoques participativos

El aprendizaje en ambientes no formales debe ser experiencial e inclusivo, tomando en cuenta que existen propuestas desde los propios modelos alemanes, es posible:

- Incorporar dinámicas de juego musical, siguiendo el enfoque del Orff Schulwerk, para motivar la participación.
- El establecimiento de círculos de percusión donde se combinen ritmos tradicionales con percusión indígena o afrodescendiente mexicana.

Es requerido un conocimiento sobre la pedagogía latinoamericana, en especial en Educación Popular o Pedagogía Crítica, para asegurarse de que en el proceso no se reproduzcan de manera no intencional ideas coloniales, ya sea desde la propia práctica de los modelos o por la discriminación de algunas manifestaciones culturales locales. De igual forma, debe permitirse un diálogo y cuestionamiento de las realidades locales sobre los ambientes musicales, con la firme intención de que la propuesta atienda a las necesidades y sea pertinente en los contextos locales donde se desarrolla.

Uso de recursos locales

Es una realidad que en los contextos latinoamericanos y en México se requiere superar la carencia de materiales, por lo que se pueden adaptar estrategias como:

- Construcción de instrumentos simples con materiales reciclados, inspirados en los diseños de Orff.
- Uso de piezas locales como base para explorar conceptos musicales universales con instrumentos locales.
- Implementación de nuevos instrumentos que son asequibles y que permiten el desarrollo pulmonar o de entonación como son los Kazoo o el Mirlitón.
- Construcción de instrumentos latinoamericanos, principalmente flautas, con materiales de PVC.

Para la creación de instrumentos, especialmente los temperados, siempre se requerirá un conocimiento, aunque sea mínimo de música con la finalidad de asegurarse de la calidad sonora y de afinación, de tal manera que los instrumentos permitan el desarrollo del oído y su posterior.

Formación de educadores un reto en el contexto mexicano

La capacitación es fundamental para implementar estrategias didácticas que permitan:

- Crítica a la hegemonía de la música clásica, culta o de varones blancos muertos, ejercida por su relación con las clases dominantes.
- Educación musical intercultural en la que se incluyen géneros y estilos propios de diferentes grupos sociales.
- Utilización de grafías no convencionales como primer paso hacia la notación.
- Contribuir a la construcción del gusto musical de los estudiantes desarrollando la capacidad de juicio autónomo y crítico (Aróstegui Plaza, 2014).

Para ello, es requerido la generación de:

- Talleres de formación para educadores comunitarios basados en principios pedagógicos sociocríticos, adaptados al contexto local.
- Colaboraciones internacionales, especialmente latinoamericanas, para fomentar el intercambio de conocimientos, experiencias y saberes.

No obstante, México enfrenta un problema significativo en el ámbito de la formación musical: las licenciaturas en educación musical registran una matrícula

notablemente baja, a pesar de que estos programas podrían considerarse entre los más pertinentes para atender las necesidades sociales y responder a la demanda del mercado laboral. Según un estudio realizado por Capistrán-Gracia (2025), durante el ciclo escolar 2022-2023, la matrícula total de los 14 programas de educación musical listados en el Anuario Estadístico 2023 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) no superaba los 640 estudiantes. Estos datos evidencian la necesidad no solo de visibilizar e incluir la formación en educación musical como una opción real de profesionalización dentro de los talleres de orientación vocacional dirigidos a estudiantes de nivel medio superior, sino también de fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza musical más allá de los espacios educativos formales. En particular, resulta fundamental impulsar la enseñanza de músicas popularmente denominadas como “no académicas”, reconociendo su potencial formativo y su capacidad para contribuir al desarrollo humano integral desde una perspectiva culturalmente situada y socialmente relevante.

Fritz Jöde en la pedagogía crítica musical latinoamericana desde una relectura decolonial y una praxis liberadora

La obra de Fritz Jöde, particularmente *Das schaffende Kind in der Musik* (1927), adquiere nueva vigencia al dialogar con la pedagogía crítica latinoamericana, pues sus postulados sobre creación infantil, folclor e improvisación tienen la posibilidad trascender su contexto europeo para alimentar proyectos musicales emancipatorios en Nuestra América. Retomamos a Freire, Giroux, McLaren y Mejía Jiménez para articular una pedagogía musical popular que no solo enseñe música, sino que descolonice la escucha.

Incluso, la incorporación de prácticas populares de aprendizaje musical en el entorno escolar ha demostrado ser una vía pedagógica prometedora para el desarrollo integral de las competencias musicales del alumnado. Diversos estudios, entre los que destaca el trabajo de Green señalado por Caldas Simões (2017), han señalado que estas prácticas, basadas en modelos no tradicionales de enseñanza, contribuyen de manera significativa a fomentar una relación más libre, creativa y significativa con la música dentro del aula.

En términos generales, estas prácticas se caracterizan por: (a) permitir al

alumnado una mayor autonomía en la elección del repertorio, lo cual genera un vínculo más directo con sus intereses musicales y culturales; (b) valorar y fomentar el aprendizaje auditivo mediante la interpretación de oído y la imitación, habilidades frecuentemente relegadas en los enfoques tradicionales; (c) promover el aprendizaje colaborativo entre pares, configurando grupos en torno a intereses comunes que refuerzan tanto la identidad individual como el sentido de pertenencia colectiva; (d) desplazar el papel del docente como figura central del proceso educativo, asumiendo en su lugar una función de guía o facilitador; (e) propiciar un abordaje del conocimiento musical de forma espontánea y flexible, que si bien puede parecer caótico desde una perspectiva convencional, responde a procesos cognitivos profundamente activos y significativos; y (f) reconocer y potenciar habilidades fundamentales como la escucha activa, la interpretación, la improvisación y la composición musical (Caldas Simões, 2017).

Este enfoque crítico y popular, no solo favorece la creatividad y la motivación del estudiantado, sino que también contribuye a una democratización del acceso al conocimiento musical, al validar formas de saber y expresarse que provienen de contextos culturales diversos y no necesariamente institucionalizados, configurándose como una herramienta pedagógica de gran valor para transformar las prácticas educativas tradicionales y hacerlas más inclusivas, participativas y culturalmente relevantes.

De este modo, la educación musical deja de concebirse como un proceso meramente acumulativo de conocimientos técnicos o teóricos, para transformarse en una experiencia dinámica de construcción conjunta del saber, en la que el estudiante asume un papel activo y protagónico, donde el aula, la casa de cultura, el centro comunitario, etc. se convierte en una red de relaciones horizontales de enseñanza-aprendizaje, donde la autonomía del estudiante no solo se respeta, sino que se promueve como elemento central del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, la educación musical se alinea con una pedagogía crítica que busca empoderar al sujeto mediante el desarrollo de su capacidad de elección, juicio y creación. Como sostiene Freire (1997), la autonomía constituye uno de los saberes indispensables para la práctica educativa verdaderamente transformadora, en tanto se basa en principios éticos como el respeto a la dignidad

del otro y la convicción de que todo ser humano tiene derecho a participar activamente en su propio proceso de formación. En palabras del Freire: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”. (Freire, 2008)

La educación musical, en este sentido, no solo enseña a hacer música, sino que educa sujetos capaces de reflexionar, decidir y actuar en el mundo de manera creativa, crítica y ética, por lo que fomentar la autonomía en este campo no es un objetivo secundario, sino una condición esencial para lograr una práctica educativa verdaderamente humanizadora.

A partir de estos postulados, es posible identificar elementos clave que permiten establecer un puente comunicante con la propuesta pedagógica de Fritz Jöde, con su enfoque educativo, profundamente arraigado en los ideales del movimiento de reforma pedagógica del siglo XX, comparte con las corrientes contemporáneas una visión crítica de la educación musical como un proceso meramente técnico o acumulativo por lo que, al igual que las prácticas informales y la pedagogía crítica, Jöde concibió la educación musical como una experiencia colectiva, vivencial y transformadora, orientada a la formación integral del individuo, pero que, desde una perspectiva de educación popular, se vuelve necesaria la transfiguración de la práctica educativa musical. La pedagogía popular musical, en este marco, siembra los gérmenes de la rebeldía, reconociendo que por sí sola no puede cambiar el mundo, pero también comprendiendo que, sin una transformación profunda de la educación, dicha transformación global será imposible, y es esta conciencia dialéctica —entre los límites de su acción individual y la necesidad de articularse con otros procesos sociales y políticos— le otorga a la pedagogía musical popular un papel estratégico en la construcción de proyectos emancipadores. (Mejía Jlménez, 2009).

La centralidad de la autonomía, la participación activa del alumnado, la importancia del hacer musical desde la práctica (canto, improvisación, creación), así como el énfasis en la dimensión ética y comunitaria de la educación, son puntos de contacto entre su propuesta y los principios de la educación Popular. Para Jöde, la música no debía reservarse a las élites académicas, sino constituirse en una herramienta de desarrollo humano accesible a todos, particularmente a través del

canto colectivo, lo cual también resuena con las perspectivas que hoy promueven la inclusión, la diversidad cultural y el aprendizaje significativo en contextos tanto formales como informales.

En este sentido, revisar el pensamiento pedagógico de Fritz Jöde a la luz de estas nuevas aproximaciones no solo permite una relectura actualizada de su legado, sino que también abre la posibilidad de articular un modelo de educación musical crítico, democrático y profundamente humanista.

1. El niño como creador: agencia musical y concienciación. - Jöde afirmaba que el niño lleva dentro de sí el impulso creador [...] la tarea del educador es liberarlo, no dirigirlo (1927), idea resuena con el *educando-subjeto* de Freire (2008) en donde la creación musical logra devenir en un acto político. Y eso nos lleva a cuestionar el valor de la creación con el hecho de sólo utilizar, por ejemplo, la música rock, en tanto fenómeno cultural de masas, que en muchos casos ha funcionado como una forma ambigua de expresión juvenil, que si bien promueve una celebración colectiva de la subversión frente a la autoridad adulta — construyendo una ilusión de resistencia—, en la mayoría de los casos no ofrece un lenguaje articulado de crítica social ni de esperanza transformadora. En este sentido, más que una verdadera herramienta de liberación, algunas propuestas musicales han contribuido a generar una “política del placer”: una experiencia estética y emocional que, al mismo tiempo que entretiene, funcionando como dispositivo de represión simbólica y olvido histórico.

Este olvido se manifiesta en una “amnesia social inducida”, una forma de desarticulación crítica que desautoriza cualquier cuestionamiento a la complicidad estructural de las sociedades occidentales con fenómenos como la demonización racial, el colonialismo o la desigualdad sistémica, así que para evitar enmascarar las condiciones estructurales que delimitan la vida cotidiana en la modernidad tardía, capturada en lo que McLaren (1994) denomina la forma-signo de la *nouvelle esthétique*, con una estética superficial e hiperestetizada que privilegia la imagen, la fragmentación y el consumo instantáneo, dejando de lado la capacidad crítica, la memoria histórica y el compromiso político, la creación musical desde la propia articulación de la pregunta y el análisis de la realidad se vuelve profundamente útil.

Por otro lado, la improvisación, para Jöde como un camino hacia la autonomía expresiva, es posible convertirla en herramienta democratizadora, aunque, sin un enfoque crítico, se corre el riesgo de reproducir “el virtuosismo como nueva colonialidad” por lo que la pedagogía freireana exige ir más allá: no basta crear, hay que problematizar para quién y desde qué epistemologías se crea.

Una auténtica emancipación no puede pensarse al margen de la técnica, pues lejos de ser un aspecto secundario o meramente instrumental, la técnica constituye uno de los fundamentos centrales de la racionalidad moderna, y por ende, de las formas de dominación que estructuran la violencia en el capitalismo contemporáneo, sobre todo porque la técnica no solo organiza el mundo material; también produce sentidos, subjetividades y estructuras de poder que operan como totalizaciones, es decir, como sistemas cerrados que inhiben la posibilidad de pensar y actuar fuera de sus márgenes idealizados.

En este sentido, y siguiendo las reflexiones del filósofo chino Yuk Hui (2020), quien considera que uno de los grandes límites del pensamiento decolonial y de la filosofía de la liberación latinoamericana radica en su escaso cuestionamiento de la tecnología como aparato de totalización, frente al modo en que la tecnología —como forma de racionalidad y no solo como herramienta— configura las condiciones materiales e imaginarias del mundo.

La falta de una crítica radical a la técnica ha dejado vacíos estratégicos en los proyectos emancipadores del Sur Global, mientras las estructuras de dominación se reconfiguran a través de plataformas digitales, automatización, vigilancia algorítmica y control biotecnológico, las filosofías críticas continúan operando en marcos analíticos heredados que no interpelan suficientemente esta dimensión, en ese sentido, asumir la técnica como problema filosófico y político urgente es, por tanto, condición necesaria para imaginar otras formas de vida más allá del horizonte de la modernidad capitalista (Tapia Domínguez, 2022).

2. Folclor como resistencia: de Europa y con el Abya Yala. – Jöde (1927) idealizaba el folclor como la sangre viva de la comunidad, pero su romanticismo germánico requiere decolonización, ya Bolívar Echeverría (2000) nos auxilia al proponer relecturas desde el *ethos barroco* latinoamericano, donde el folclor es campo de batalla: las *rondas infantiles* mapuches o los *cantos* de

siembra afrodescendientes resisten a lo que Horkheimer y Adorno (1998) denominaron como industria cultural homogenizante, una cultura que, en su promesa de libertad y autonomía para los sujetos, por el tipo de racionalidad que sustenta el proyecto ilustrado muestra el más profundo fracaso de dicha sociedad occidental.

En Oaxaca, el proyecto *Mixe Represent*, el proyecto de rap que enaltece a la cultura del pueblo *Ayuujk*, por parte del artista César Antúnez (Reporte índigo, 2021), el folclor ya no es nostalgia, sino praxis, actualizando a Benjamin (2008): “No hay jamás un documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie.” (pág. 309). La tarea es, siguiendo a Giroux (2004) es en consecuencia generar:

El principio de reconstrucción [que] cambia el terreno teórico de los problemas de reproducción y mediación por la preocupación de una apropiación y una transformación críticas. Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo serían identificados sino también desarmados y reformados con el objetivo de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales. (pág. 203)

3. Juventudes musicales alemanas a las resistencias locales. -

El *Jugendmusikbewegung* buscaba, según Jöde (1932) una música arraigada en el pueblo, pero abierta al futuro, y su limitación fue vincularlo al *volksgeist* (espíritu del pueblo) europeo. La decolonialidad, exige para ello desvincular el arraigo de esencialismos que nos hagan realmente “deseuropeizar” el legado de la modernidad, incluso a través de los propios criterios normativos de esta en sentido crítico a la manera del colombiano Castro-Gómez (2019), construyendo para tal fin el proyecto *Trans-moderno* enarbolado por Dussel (2000), quien considera que:

El proyecto trans-moderno es una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de solidaridad, que hemos llamado analéctica, del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/Tierra, Cultura occidental/Culturas del Mundo Periférico ex-colonial, etcétera; no por pura

negación, sino por *incorporación*³¹ [Subsunción] desde la Alteridad.

De manera que no se trata de un proyecto pre-moderno, como afirmación folklórica del pasado; ni un proyecto anti-moderno de grupos conservadores, de derecha, de grupos nazis o fascistas o populistas; ni un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista. Debe ser un proyecto “trans-moderno” (y sería entonces una “Trans-Modernidad”) por *subsunción real* del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (“el Otro” de la Modernidad), por negación de su carácter *mítico* (que justifica la inocencia de la Modernidad sobre sus víctimas y por ello se torna contradictoriamente irracional). (pág. 50)

Proyectos como *Sonamos Latinoamérica*³² reinventan este ideal: músicos recrean músicas populares que en ocasiones incluyen letras sobre migración y feminismo, esto supera el localismo jödeano mediante lo que Mejía Jiménez (2015) denomina glocalización crítica, donde lo popular se enraíza sin folklorizarse.

El territorio se convierte también en el lugar en donde esos procesos son redirigidos, integrados a los procesos de las comunidades, y el mundo local desde sus formas particulares construye desde sus saberes nuevas experiencias de resistencia mediante las cuales las comunidades en sus territorios endogenizan esa patronización de las formas universales en sus diferentes niveles, haciéndolas glociales. (pág. 124)

³¹ Traducción de esta manera la palabra *subsuntion* en Marx que, por su etimología latina, corresponde a la *Auf-hebung* hegeliana.

³² Es un espacio destinado a la difusión de músicas latinoamericanas desde múltiples abordajes. Más que un evento puntual, el Sonamos Latinoamérica consolida una importante red de músicos y gestores culturales que favorecen la circulación de nuestras músicas; inscribiéndolas dentro de los complejos culturales, históricos y sociales de América latina. el “Sonamos Latinoamérica” coordina los Festivales “Sonamos con los Chicos”, un espacio destinado a la formación de nuevos públicos; la articulación de proyectos de perfeccionamiento docente con Universidades y Ministerios; la “Cátedra itinerante de música popular latinoamericana”; el sello discográfico; la producción de contenido audiovisual para radio, tv y páginas WEB; la publicación periódica de su revista; la producción de ciclos, talleres, seminarios y conciertos didácticos (Santa Fe, Provincia. Ministerio de Cultura, 2023; Sonamos Latinoamérica, 2024).

La música popular latinoamericana, una posibilidad de generación de identidad y muestra de resistencia

*Primero los del fondo
y no hablo del monetario,
hablo de los escombros
que los sistemas dejaron.
primero los del fondo,
que no haya más descartados.
nadie se salva solo,
vamos en un mismo barco.
Primero Los Del Fondo
Maxi Larghi · Andres Castellano
RPR*

En este apartado retomamos las ideas de Darío Blanco Arboleda (2018), quien nos invita a reflexionar desde el género de la cumbia sobre la cuestión de la identidad, al plantear que la música es mucho más que un mero acompañamiento sonoro de momentos cotidianos, especialmente cuando, al observar la realidad, esta constituye un tejido vivo en el que se entrelazan cuerpos, memorias, historias y formas de percibirnos a nosotros mismos y al mundo que habitamos. Al hablar de identidad, solemos buscar definiciones fijas: “a esta gente le gusta tal ritmo”, “esta tribu sonora habla de aquello”, —nos menciona—, pero la música no solo refleja valores preexistentes, sino que los recrea en el acto de escuchar y de moverse al compás, así cuando se tararea una melodía o se deja llevar por un ritmo, en la práctica se está reinterpretando códigos sociales y emocionales que se combinan de formas siempre nuevas construyendo lo que Ramírez Paredes (2006) denomina *Identidades Sociomusicales*.

Para hacer un adecuado abordaje de las identidades, es necesario, en primera instancia, aclarar previamente de que en Occidente se ha naturalizado la idea de que hay música “alta” y música “baja”, y que ciertas melodías pertenecen al museo y otras al mercado; sin embargo, estas distinciones se desdibujan en el cuerpo: basta un tambor o un bajo potente para sentir cómo se despiertan pulsiones y memorias que no cabe reducir a un “género” o a una etiqueta, sino a una característica de la energía corporal que se observa en las músicas indígenas o afroamericanas, donde especialmente a las últimas, con su sensualidad desbordante, han sido históricamente rechazadas por quien buscaba una música

“desencarnada” y útil para fines pragmáticos, una característica desestructurante en el ámbito de la “subjetividad, [el] género y [la] sexualidad” cuya característica devela “lo político de la música” (McClary, 1997 en Blanco Arboleda, 2018), y es en buena medida con esa fisura que se identifica cómo el movimiento y el placer escapan ante cualquier intento de control.

Es en este terreno que los grupos populares negocian, aceptan o resisten las imposiciones culturales, en un proceso complejo y dinámico donde la música popular, en su devenir histórico, ha transitado desde manifestaciones folclórico-tradicionales hacia formas de resistencia política; no obstante, este potencial subversivo ha sido progresivamente cooptado por la industria cultural para transformarla en mercancía utilitaria, despojándola para ello de su carga geográfica, de clase y de memoria colectiva en ocasiones a través de procesos de *folclorización*³³ como lo señala la antropóloga social Amparo Sevilla (2016).

Esta apropiación por parte de las estructuras hegemónicas —que actúan no tanto por coerción directa, sino por reproducción simbólica— se manifiesta a través de dispositivos como la educación formal, los medios de comunicación masivos, la música comercial y otras expresiones artísticas. Frente a ello, se hace necesaria una relectura crítica de la cultura popular como espacio de disputa hegemónica donde el rescate, la valorización y la resignificación de la música popular pueden constituirse en herramientas fundamentales para el encuentro y la articulación de las clases subalternas.

En este sentido, desde la música de los pueblos se abre la posibilidad de conformar un arco amplio de alianzas y consensos desde lo popular, permitiendo procesos de organización y empoderamiento que no dependen de los canales institucionales tradicionales. Se trata, como lo planteaba Gramsci, de una *disciplina del yo interior*, es decir: que permita la “organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior consciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida sus derechos y sus deberes” (Gramsci, 2023, pág. 15). Así, la lucha por la

³³ La explotación de las tradiciones populares para convertirlas en emblemas de la oferta turística, materia prima de la mercantilización cultural haciendo proclive su ‘deformación’. Para esta investigadora los actos rituales (agregaría también las celebraciones o música popular) son despojados de su contenido y transformados en espectáculos.

hegemonía no se limita al ámbito escolar o académico —espacios donde se promueve la llamada "alta cultura"—, sino que se extiende a las formas vivas y cotidianas de la cultura popular, donde también se gesta el conflicto ideológico y la posibilidad de transformación cultural (Gramsci, 2019).

Al escuchar desde dentro de la propuesta popular comunitaria, no solo oímos notas: vivimos silencios, colores, ritmos que activan una “percepción intencional” donde mente y cuerpo se funden en una vivencia profunda que crea lazos de pertenencia y redes de solidaridad; canciones y bailes se vuelven ritos cotidianos que nombran y reconocen en cada performance —en cada fiesta de barrio, en cada altavoz que rebota por la ciudad— la música y el oyente dialogan, se interpelan, y en ese encuentro nace algo que no estaba antes: una identidad emergente.

Los silencios, los sonidos, las melodías, los ritmos, los colores, las armonías, las formas, en fin, todo material sonoro y su ausencia silenciosa organizados musicalmente, las emociones, los impulsos propioceptivos asociados a la escucha, y todo sentimiento de identidad, pertenencia, solidaridad, etc. (Pelinski, 2005 en Blanco Arboleda, 2018)

Cuando los migrantes provincianos o extranjeros llegan a las grandes urbes latinoamericanas, cargan con sus nostalgias y con sus ganas de un refugio simbólico, encontrando en los géneros populares un mundo idealizado donde proyectar sus sueños y deseos; la música por tanto funciona como herramienta que permite construir escenarios de fraternidad, campo y alegría que contrasta con la dureza cotidiana de manera conjunta, construyendo una comunidad basada en el sincretismo de historias, en el intercambio de letras y en el baile compartido, y lo que al principio era un gusto personal se convierte en bandera de resistencia cultural, de conexión y de vínculo sonoro con los orígenes.

Pero este territorio sonoro nunca está exento de tensiones, del desprecio, señalamiento y marginación, la industria cultural busca imponerse a través del mercado, roba esos cantos (algunos incluso de liberación) y los transforma en producto global; lo que nació como contracultura puede terminar sirviendo incluso a la lógica de consumo masivo, perdiendo pedacitos de su arraigo regional y de su fuerza de protesta. Aun así, la música sigue reinventándose: hibridada,

mezclada, cantada en nuevos idiomas y en redes digitales, reaparece siempre dispuesta a hablarnos de quiénes fuimos, de quiénes somos y de quiénes podríamos ser.

En un primer momento, [...] pudo ser una manifestación asociada más a lo folclórico-tradicional. Luego pasó a ser una herramienta de resistencia y rebeldía, y posteriormente fue integrada por la industria cultural para convertirla en un vehículo de catarsis acrítico y retirarles los elementos de empoderamiento-resistencia funcionales a las clases populares y, en la más reciente acepción, transformarse para fundirse en lo digital, perdiendo elementos y reivindicaciones geográficas, culturales y de clase social, y deviniendo en un fenómeno intercontinental de jóvenes de clases medias y altas, que sirve como elemento de distinción estético. (Blanco Arboleda, 2018, pág. 11)

En última instancia, entender la música como generadora de identidad y resistencia es aceptar que no hay fórmulas cerradas, se trata, más bien, de un proceso inacabado en el que cada escucha, cada voz y cada cuerpo contribuyen a un relato colectivo que se escribe al ritmo de un tambor, de una guitarra y de un latir compartido.

Esta cultura popular que se desarrolla se hizo posible, en primera instancia, resistir el rechazo y el estigma que les impuso la sociedad hegemónica. Posteriormente, logran empoderarse y establecer un mundo de vida paralelo, bajo nuevas lógicas más acordes y sensibles a sus realidades. Por intermedio de la vivencia de la música latinoamericana, de su interpelación, se constituyen como sujetos diferenciales y logran consolidar su identidad. Crean el mundo de vida que les permite, por un lado, levantar una línea de distinción frente a los otros significativos (los grupos hegemónicos) y, por el otro, situarse en escenarios virtuales e idealizados que les brindan cobijo, satisfacción y esperanza. (Blanco Arboleda, 2018, pág. 12)

Para ello, es necesario acercarse a las identidades colectivas más que a las individuales, lo cual implica el reemplazo de la *yoidad* por la *nosotridad*, pues es con esta distinción que se complejiza la definición de identidad colectiva, dado

que en este ámbito no se articula el eje mente-cuerpo como ocurre en la identidad individual, sino que implica procesos de conformación del “nosotros” con diferentes canales constitutivos. Desde esta perspectiva, es requerido realizar una diferenciación conceptual entre el grupo como forma social dotada de *nosotridad*³⁴ y la mera *gregaridad*, entendida como un agregado humano que, aunque físicamente reunido, carece de identidad colectiva estructurada y, en muchos casos, alineados con la industria cultural como consumidores pasivos de música. La nosotridad está inseparablemente ligado al grado de compromiso, es decir, del efecto de interpelación discursiva en un sujeto que determina su adherencia a una colectividad que lo identifica como parte de ella a través de procesos de consciencia sobre la relación del grupo consigo mismo y con los otros, por ello hay una mirada histórica de dichas relaciones que se traducen en memorias que reconocen significados en las prácticas realizadas, además de que mantienen con la comunidad la percepción de un futuro compartido (Ramírez Paredes, 2006).

Finalmente, encontramos muchas posibilidades de identidad en el gran repertorio musical en compositores latinoamericanos, siendo ejemplos paradigmáticos de cómo la práctica musical contiene fuerza de afirmación identitaria y motor de transformación social. Autores como Violeta Parra³⁵, Víctor Jara³⁶ y Atahualpa Yupanqui³⁷ incorporan en sus creaciones la memoria histórica de sus pueblos, al mismo tiempo que permite la reinención con fines pedagógicos y emancipadores. De igual modo, compositores más recientes —por ejemplo, Gerardo Tamez³⁸ en México— han explorado la convergencia entre canto comunitario y compromiso político, extendiendo ese horizonte hacia nuevas geografías culturales

En el contexto mexicano, la tradición de folcloristas como Óscar Chávez³⁹ y Amparo Ochoa⁴⁰ nos permiten retomar el “canto abierto” de Jöde al situar al

³⁴ Es decir, de una conciencia colectiva compartida.

³⁵ Violeta Parra – Las últimas composiciones. 1966.

³⁶ Víctor Jara – Todo Víctor Jara. 1992.

³⁷ Atahualpa Yupanqui – La palabra y el canto vivo de Atahualpa Yupanqui. 1997.

³⁸ Gerardo Tamez – Tierra Mestiza 1977.

³⁹ Oscar Chávez – Latinoamérica Canta. 1970.

⁴⁰ Amparo Ochoa – Cancionero Popular. 1975.

intérprete y al auditorio en pie de igualdad, donde la voz colectiva se erige como tejido de pertenencia y resistencia. Instituciones como el Instituto Nacional de Bellas Artes, a través de proyectos de recopilación y difusión del canto campesino y de los sones regionales, prolongan esa posibilidad de desarrollo de la pedagogía popular, al tiempo que exige el enriquecimiento con matices locales de la diversidad cultural mexicana donde se desarrolle.

Así, el puente entre la pedagogía de Jöde y la música latinoamericana se construye sobre el reconocimiento de la música como territorio compartido, donde la interpretación de oído, la experiencia corporal y la memoria social confluyen en un acto de creación constante. Al reivindicar las voces de quienes — como Parra, Jara, Yupanqui o Tamez— han hecho de su canto un arma, ahora pedagógica, afirmamos la posibilidad de una educación musical que, en la estela de Jöde, no solo transmita técnicas, sino que siembre los gérmenes de una rebeldía crítica y comunitaria, capaz de transformar los mundos de vida donde nace y renace nuestra identidad.

A manera de cierre en este recorrido, donde converge la pedagogía de Fritz Jöde con la música popular latinoamericana como vehículo de identidad y resistencia, es necesario celebrar hoy a artistas contemporáneos que encarnan ese mismo espíritu de canto vivo, comunitario y transformador, destacando a Alejandra Robles, con su herencia afromexicana costeña, evoca ritmos ancestrales de Oaxaca, Guerrero y Veracruz, tejiendo música y danza que afianzan raíces y expanden horizontes. Lila Downs, desde una perspectiva mestiza y profundamente oaxaqueña, fusiona lenguas originarias, narrativas de dolor y orgullo, y una poderosa presencia estética, elevando la cultura indígena al escenario global. Susana Harp, psicóloga y cantante oaxaqueña, quien se ha dedicado a rescatar sones zapotecos, mixtecos y afromexicanos, convirtiendo su voz en herramienta de reconocimiento cultural y lucha política, tanto desde los escenarios como desde su senaduría en la LXIV legislatura en el Congreso de la Unión.

Igualmente es necesario reconocer propuestas sonoras alternativas que conectan mundos sonoros como las realizadas por Germán Bringas, quien a través del jazz experimental revisita sonoridades tradicionales para descolonizar el oído

contemporáneo, o el gran violinista Miguel Epardo que tanto admiro y le tomé gran aprecio por su cumbia de Mozart, así como mi compañero de generación Horacio Fernández Vázquez quien hace magia conectando a la sinfonía con el reggaetón generando los puentes necesarios entre lo académico y popular, rompiendo muchos esquemas tradicionales en la música; o incluso en propuestas que evocan el sentido de la música de protesta, como aquella realizada por el rockero Francisco Barrios “El Mastuerzo”, en su disco *Tributo a la Otra Canción Popular Mexikana* (Rolópera en Seis Movimientos) lanzado en el 2018, rindiendo homenaje a todos los que se dedican a la creación de la canción o al quehacer artístico, reinventando el diálogo con la juventud mexicana.

Al cerrar este libro, recordemos que la música popular latinoamericana — igual que el canto abierto de Jöde— no solo narra identidades, sino que las construye: comunidades que cantan juntas, reflexionan juntas y se transforman conjuntas. Que estas voces sean un canto de esperanza, un legado y una invitación para que quienes enseñan, tocan o escuchan música, lo hagan desde la verdad del cuerpo, la memoria viva y el compromiso social.

Para que la canción siga viva...

PARTITURAS

Las piezas que aquí se presentan forman parte del legado del *Liederbuch* alemán, seleccionadas y adaptadas para voz y guitarra como recurso accesible para contextos educativos diversos. Su traducción y arreglo no sólo responden a fines técnicos o musicales, sino que buscan activar un diálogo vivo entre tradición y actualidad, entre culturas distintas y entre pedagogías formales y populares.

Este repertorio pretende trascender el uso folclórico o decorativo del canto juvenil, habilitando posibilidades de interpretación crítica y colectiva. Al integrar una composición original —inspirada por estas prácticas transculturales— se cierra un ciclo donde la herencia se convierte en impulso creativo. Estas partituras son, así, una invitación a la apropiación consciente, la relectura comunitaria y la práctica musical como gesto de resistencia, identidad y transformación.

Encantamientos Merseburger - Idisi

Merseburger Zaubersprüche

Anónimo, Siglo IX

$\text{♩} = 112$

Voz

U - - u - - u - u - u.

Dm C Bbmaj7 C Dm

Guitarra

meno f

mf

5

V.

Ai - rissaa-zun i-di - si, saa-zun je - ra du - o - der.

Su - ma japt jef-ti - dun, su-ma je - ri lee - zi -

Dm C Bbmaj7 C Dm

G.

2 *mp* *f* *mp* *mf* *f*

9

V.

dun. Su-ma cluu - boo-dun um-bi cuo-ni-ou-vi-di: in - sprinc japt - ban -

Dm Dm C Dm

G.

13

V.

-dun, in - far vii-gan dun, in - far vii-gan - dun. Su-ma

C Dm C Bbmaj7 Dm

G.

1 *mp*

2

rit. -----

V. ¹⁸ **2**

dun. U - u - u - - u - u - u.

G. **Dm** **Bbmaj7** **C7** **Dm** **Bbmaj7** **C7** **Dm**

Roja Luna

Röter Mond
Hortenring Ernsthofen

$\text{♩} = 115$
mf

Guitarra

8

G.

13

V.

p

Ro - ja lu - na , es - pe - jo en a - gua; as - cu - as hay , el frí - o
Es - tre - llas hay , en fir - ma - me - en to; la no - che es , to - do mo -
Ro - ca _ ás - pe - ra , mus - go y bre - zo; a - ma - ne - cer , a - ún muy

Em mp

D

Em

D

21

V.

f

men - gu - a. En el pi - nar la no - che
- me - en - to. Nues - tra tie - rra be - lla y sal -
le _ jos. Òn - dean - do es - tá ro - jo y ma

G.

G

D

2

D.S. x2

25

V. *ba ña, le - ja - na es - ta a - ún el al - ba.*
- va je, po - dre - mo - os ver - lo to - do_a de - ta - lle.
ri no, la hier - ba bri - lla ba - jo_el ro - cí - o.

G. *Am7* *Em*

30 *p* *f*

V. *Pa-se-mos ya, pron-to mar - cha mos; re-tor-na - rán, jun-tos can - ta - mos. E-es el*

G. *Em mp* *Em* *D* *Em* *Em* *D* *G*

39 *1.* *2.* *rit.*

V. *sur la o-por - tu-ni-dad, re-cuer-dos de u - na gran her-man - dad. re-cuer-dos de*

G. *D* *Am7* *Em* *Am7*

(rit.)

47 *p*

V. *u - na gran her - man - dad.*

G. *Em* *p*

San Jorge

Sankt Georg

Walter Menzel (1930)

Guitarra

$\text{♩} = 100$
mf

G.

B7 II

Em

B7 II

G III

D V

Am7

B7 II

Em

B7 II

Em

B7 II

G III

D V

Am7

Cmaj7

B7 II

Em/G

F#7b5/C

rit.

B7 II

Em

B7

C^Δ

Am6

G

B9 II

A tempo

mf

V.

San Jor-ge al-to ji - ne - te ¡Ad - mi - te-nos la vo-lun - tad! Tu
u - na dia-na os - cu - ra Hay fuer-zaz muy lo - ó-bre - gas. Y

G.

B7 II

Em

B7 III

Em

Am

Am/C

B7 II

2

26 *ff* *f*

V. jo - ven com - ba - tien - te los nu - u - blos ya los re -
en la hora co - rrec - ta nue - e - e - stra lian - za no

G. *Em* *D* *G* *B7 II* *Em* *C*

rit. *mf* *A tempo*

V. - vuel - ve, un com-pro-mi-soa rea - li - zar. En caz.
pa - ra, es u - na lu - cha pers - pi -

G. *B7* *Em B7 C^Δ Am6 G* *rit.* *B9*

A tempo *f*

G. *B7* *Em* *Am* *C* *B7* *Em III* *D V*

G. *G* *B7 II* *Em* *C* *B7*

Em *i m a* *D/F#* *Em/G* *Am* *G* *II* *B7*

G. *p*

44 *mf* **3**

V. 

San - de - ces que se si - len - cian, ya los o-diossin fu - er - zas. Las

G. 

49 *ff*, *f* **rit.**

V. 

en - vi - dias se aver - guen - zan, tran - si - i - tan po - or la tie - rra, San Jor - ge y sus

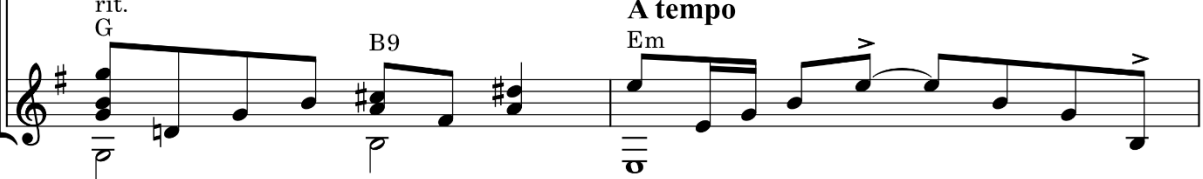
G. 

(rit.) **A tempo**

54

V. 

de - fen - sas.

G. 

4

56

V.

San Jor - ge y sus de - fen - sas.

G.

Em B7 Em B7 C^Δ Am6 G B9 Em

60

V.

San Jor - ge y sus de - fen - sas.

G.

B7 Em B7 C^Δ Am6 G B9 VII XII Em

64

G.

rit.

Cuando el ocaso

Wenn der Abend naht

E. Martin

$\text{♩} = 100$
f

Guitarra

mf

V.

Cuan-do el o - ca - so sua-ve en - tra,
 ro - de - an - do_al

G.

mf

C G F Am G Dm G C G

f

V.

ro - de - an - do_al fue - go. Quien ol vi - de a los
 fue - go nos en-cuen - tra. vien - to frí - o

G.

f

F Am G Dm C

1

V.

a - mi - gos y no sir - va bue - nos ti - in - tos, que se que - de don - de es -
 a - fue - ra, pero el fue - go nos am - pa - ra - rá, los can

G Am E7 C G

18 *mp* *f* *mp*

V. *mp* *f* *mp*

-té. So-pla_un tan - tes bien lo sa - ben. los can tan - tes bien lo sa - ben.

G. *mp* *f* *mp*

23 *mf*

V. *mf*

Las som-bras al bor - de de las rui - nas, y_un re-mo - to

G. *mf*

28 *f*

V. *f*

can - to pu - ri - fi - cas. Y_un re - mo - to can - to. Quien ol vi - de a los vien - to frí - o

G. *f*

32 *f*

V. *f*

a - mi - gos y no sir - va bue - nos ti - in - tos, que se que - de don - de es - a - fue - ra, pero el fue - go nos am - pa - ra - rá, los can

G. *f*

36 *mp* **2** *mp*

V. *mp* -té. So-pla_un tan - tes bien lo sa - ben. los can tan - tes bien lo sa - ben.

G. *mp* C G E C G *mp*

41 *mf* G Am E7

G. *mf*

45 C G C *mp* C *f* G

G. *mp* *f*

49 Am E7 III C rit. C *mp* G

G. *mp* *rit.* *mp*

A tempo

53 *mf*

V. *mf* Si pien-sas que lo - gras so - lo se - guir, Si pien-sas que lo - gras so - lose - guir, ex - tra-viart - te

G. *mf* C G F Am G Dm G C G

4

58 *f*

V. pue - des y de-sis - tir. ex - tra - viar - te pue - des. Quien ol vi - de a los vien - to frí - o

G. F Am G Dm G C *f*

62 1

V. a - mi - gos y no sir - va bue - nos ti - in - tos, que se que - de don - de es - a - fue - ra, pero el fue - go nos am - pa - ra - rá, los can

G. G Am E7 C G

66 *mp* 2 *mp* rit. - - - - -

V. - té. So-pla_un tan - tes bien lo sa - ben. los can tan - tes bien lo sa - ben.

G. C *mp* C G E C G *mp*

71 (rit.) - - - - -

V. Lo sa - ben.

G. C

Oh, qué rápido se nos fue

Ach wie eilte so geschwinde

Wilhelm Busch/Herbert Reyer

$\text{♩} = 112$

Guitarra

G.

V.

mf

mf

G7

C

G7

C

G

D

G

III

Am

Em

V

F

Em

Am

F

Em

Am

G7

C

G7

C

G

D

G

III

Levant

barra

para

tocar

si

el

ve

-ra

-no

del

mun

-do.

El

o

-to

-ño

mue

-veel

ti

-lo,

Los

pá

-ja

-ros

van

mi

-gran

-do,

ne

-na

que

-da

-te

en

mí.

Via

-ja

-ré

ha

-cia

un

cuar

-tel,

Oh, qué rá - pi - do se nos fue,

¿O - yes so - ni - dos al ai - re

Ma - ña - na de - bo ir le - jos

2

15

V.

sus ho-jas ya en los vien-tos _____ flo-tan so-bre ras-tro -
 se des-pi-de de su pa-tria _____ ha-cia el ex-tran-je -
 a - pren-de - ré a des-fi - lar _____ tu a-mor se des-pi -

G.

Am Em Am V F I Em

rit. - - - - -
En la 2da repetición desde el inicio

1 Dos veces

2

18

V.

-jos. Flo-tan so-bre ras-tro - jos.
 -ro. Ha-cia el ex-tran-je - ro.
 -de. Tu a-morse des-pi - de.

G.

Am F I Em Am Am

Triodimali

Olka (Erich Scholz)

$\text{♩} = 60$
mp
 Dm CV A C/A III G

Guitarra

9 Gm Dm Bbmaj7 C9 Dm

rall. a tempo

17 V. *p*

Her-ma-no ya es no - che, to-ma u - na co -
 Re-lle-na bien tu pi - pa, no me lo pien - ses
 El can-to no es o - tro que bus-car ser fe -

Dm Dm A Dm

G.

25 V. *mp*

- pa. _____ Brin - da: tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li,
 más. _____ Can - ta: tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li,
 - liz. _____ Tri - ple: tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li,

A C C7 I Dm

G.

33 V. 1 2 rit. Dal Segno

tri - o - di - ma - li, un. un.
 tri - o - di - ma - li, dos. dos.
 tri - o - di - ma - li, tres. tres.

I Bb Dm Dm

G.

2

(rit.)
mf

Dm A C/A III G

41

G.

Gm Dm Bbmaj7 C9

49

G.

A tempo
f

Dm A A7 CIII

57

G.

III

63

G.

rit.

69

G.

a tempo

77 *p*

V. La lu - na nos a - lum - bra, el sue-ño a - tra - pa.

G. Dm A Dm A

85 *mp*

V. Sua - ve: tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li,

G. C C7 F I Dm I Bb

93 **rit.** **a tempo** *p*

V. 1 2 cuat. cuat. Las pa - la - bras se/a-

G. Dm Dm Dm

101 *mp*

V. -ca - ban, im-preg-na/un si - len - cio Be - be:

G. A Dm A C C7

109 **1**

V. tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li, tri - o - di - ma - li, to'o.

G. F I Dm I Bb Dm

4

117 **rit.** **cresc.**

V. **2**

to'o Tri - o - di - ma li, un,

B $\flat$ Dm

G. Dm/A

123

V. tri o - di - ma li, dos, trio - o - di - ma li,

B $\flat$ Gm7 A Gm7 Am7

G. III

ff **Lento** **f** **mf** **morendo**

129 **Mantener.**

V. tri - o - di ma li, tri - o - di - ma li, to'o.

B $\flat$ maj7 Am7sus4 F C9 Dm

G. I II **Mantener y pausa.** III **ff**

(morendo) **ppp**

136

G.

En muchas calles

Auf vielen Straßen

Björn Behnke/Alf Zschiesche

♩ = 116

Voz

mf

En los ca - mi - nos del mun - do
 Qué/es la po - bre - za pa - ra ti

Guitarra

mp

f

V.

tú has va - ga - do sin cui - da - dos, sin di - ne - ro ni una car - pa,
 te des - pre - cia - ron y ne - ga - ron, sin en - con - trar fe - li - ci - dad,

G.

Dm

Gm

Dm

V

D.S.

V.

de - di - ca - do a es - cri - bir. Sin di - ne es - cri - bir.
 en de - ri - va ca - da a - ño. Sin en - con da a - ño.

G.

V

Dm

III

V

CII

G.

III

V

CII

III

V

CII

III

V

CII

2

39

V. *mf*

G. *mp*

Ya hascan - ta - do en mu - chas de es-tas

47

V. *f*

G. *f*

no - ches de so - le - dad. Y tu can - ción des - va - ne - ce en los ma -

55

V. *rall.*

G. *rall.*

-res del tie-em-po. Y tu can res del tie-em-po

(rall.)

63

G. *rall.*

Amanece en la distancia

Dämmert von fern

Dietz Kuhnke

$\text{♩} = 100$

Voz

mf

A - ma - ne - ce a - llá en las co - li - nas,
El pol - vo se le - van - ta con los cas - cos,

Guitarra

p *mf*

D D A D

9

V.

hay un lla - ma - do en el cam - pa - men - to.
las ri - sas y gri - tos van en - tre to - dos.

G.

D

13

V.

Ven ca - ma - ra - da mon - ta el ca - ba - llo,
Van sa - lu - dan - do al sol muy bri - llan - te,

G.

f *meno*

D A D A

17

V. nu - es - tro vi - a - je por la tie - rra aún si - -
y to - dos se u - nen en un co - ro ru - gien -

G. D A A7 D A D

22

V. -gue. si - - gue.
-te. gien - - te.

G. meno

27

G. *f* *mi pi* *mf* *mf* *mi i*

35

G. *f* *mf* *f*

43

G. *mf* *f* *mf*

51

G. *f* *f* *p* *a m i m i*

D.S. al Fine

57 *mf*

V. *mf*

G. *mf*

Ca - da u - no de nues - tros com - pa - ñe - ros,

61 *meno*

V. *meno*

G. *meno*

han en - via - do su vi - da al ser - vi - cio.

65 *f*

V. *f*

G. *f* *meno*

Oye mi her - ma - no mon - ta tu ca - ba - llo y en el ca - mi - no

71 *1* *2*

V. *1* *2*

G. *1* *2*

ve an - dan - do con fuer - zas. ve an - dan - do con fuer - zas.

79 *p* *a* *m* *i* *m* *i*

G. *p* *a* *m* *i* *m* *i*

Tras bastante tiempo y con prudencia

Der lang genug mit viel Bedacht

Alf Zschiesche

$\text{♩} = 120$
mf

Guitarra

VII

6

G.

III

CVII

V. 1

mp

Con pru-den-cia en el tiem - po ya al fin li-bre de tu ca - sa. Sa -
De exha-us - to tra-ba - jo ya sin res-tric-ción pa - ra que - dar - se. Con

G.

mp

G C G D Em D G D *mf*

V. 1

16

-le de - la no - che u - na ma - ña - na pa - ra ir de
to - do de ver - de y flo - re - cien - te des - ple - gar en

G.

CVII

VII

V. 1

19

1 2

via je. Sa - via je.
la luz. Con la luz.

G.

V III V

2

meno f

23

G.

III V G D

28

G.

Em II B C G D D7 G D II

33

V. 1

mp *mf*

Co - o a - ve o ma - ri - po - sa, ya ex - en - to del in - vier - no. Ha -

G.

mp G C G D Em D G D

38

V. 1

1 2

- ya des - per - ta - do re - su - ci - ta - do u - na nue - va vi - da. Ha - vi

G.

CVII VII V III V

43

V. 1

mf

da. Y cuan - do si - gues - tu sen - da, a - cor - de con la es - pe -

G.

mp G C G D Em D

48 *meno f*

V. 1 -ran - za. E - lla nos des-plie - ga su jo-ven can - to de li-bres es -

V. 2 *meno f* E - lla nos des-plie - ga su jo-ven can - to de li-bres es

G. *mf* G D V CVII VII

52 *rit.*

V. 1 1 2 -cul - tas. E - cul - tas.

V. 2 8 tas. E - cul - tas.

G. V III V p

En el Westermanns Lönstief

Am Westermanns Lönstief

Trenk (Alo Hamm)

Guitarra $\text{♩} = 40$ *mf*

Guit. 8 *rit.*

Guit. 16 *accel.* $\text{♩} = 60$

Guit. 23 *p i m a m i p i m a*

Guit. 28 *p i m i p*

V. 34 *mp*

Ves-ter-manns Loen-shtiif

En Wes-ter-manns Lön-stief hay fri-o yai-re, el marnos a-ru-lla co-
 dí-as y no-chesrum-bo al nor-te, lle-va-mos la pes-ca tem-

Guit. *mp* *Bm Em Bm Em Bm*

2

41

V.

-mo una ma - dre. En Wes - ter-manns Lön-stief es to - do muy gris, cap -
 -blan - do fuer - te. Lim - pia-mos a - ren-que y lue - go sa - lar, ya

Guit.

F# Bm A7 D CII A7 D A7

47

V.

-tu - ran a - ren - que y el ga - dus.
 lle - nos los Kat - jes a re - tor - nar.

Guit.

Bm F#7 Bm F# Bm

51

mf

V.

Tschi - ri ha - ce elmar, Tschi - ra,

Guit.

Em Bm F#

57

mf

V.

Tschi - re. Tschi - ri ha - ce elmar,

Guit.

Bm Em Bm

63 3

V. 1

Tschi - ra, ja, ja, ja, ¡Tschi - re! En

Guit. p

68 2

V. re!

Guit. mf Bm VII A D m i a p

74 A CV Em F# VII Bm

Guit. D A Em CV VII F# Bm VII p i m i

80 mp

V. En cá-li-das is-las en el si - ro - co, los co-pos de nie-ve la/a - re-na to-

Guit. Bm Em Bm Em Bm F#

85 mp

V. bor-da se ca-e el gran Ras-mus Jan, tshi - re, a - se cuer-da mien-tras os fi-

Guit. p

4

93

V.

-có. Se mez-cla ma - za - da con un no - ble ron, le - van - ta la vi - da y/el co - ra - zón.____
 -ján. Al - gu - nos a - den - tro le - jos en el mar, el dia - blo a - ce - cha has - ta diez - mar.____

Guit.

Bm A7 D CII A7 D A7 Bm II F#7 Bm F# Bm

102

V.

mf

Tschi - ri ha - ce el mar, Tschi - ra, Tschi - re.

Guit.

Em Bm F# Bm

110

V.

mf

Tschi - ri ha - ce el mar, Tschi - ra, ja, ja, ja, Tschi - re!

Guit.

Em Bm F#

118

V.

p *mf*

De re! Tschi - ri ha - ce el mar, Tschi -

Guit.

p *mp*

125 *mf*

V. - ra, Tschi - re. Tschi - ri ha - ce elmar, Tschi

Guit. CII II II ⑤

133

V. - ra, ja, ja, ja, ¡Tschi - re!

Guit. VII *mf* *p* ④

137 Bm VII A D A CV Em F# VII

Guit. *mi* ② *mi a* *p i mi*

145 Bm D A Em CV VII F# Bm VII

Guit. *p i mi*

meno f

152

V. ¡Tschi ri! ha - ce el mar.

Guit. *mf* VII *p*

Serendipia

Gerardo Martínez Hernández

♩ = 90
mf

Guitarra

VIII VII

f

V.

Mi - ra muy bien a-den - tro de tu al - ma.
 En - con-tra - ras o-cul - ta es-pe - ran - za.

mp

Guit.

Dm Dm/F Dm/E Dm/E $\flat$

10

V.

Sué - ta - lo ya e - so que siem-pre opri - me.
 Des - cu-bre el se-cre - to de tu vi - da.

Guit.

Dm Dm/C B $\flat$ maj7 Dm/A

14

mp

V.

No te-mas si hay du - das cuan-do a - van -

Guit.

Dm/G Dm/F Dm/E Dm/F Dm/G

rit. ***mf*** **A tempo**

18

V.

-zas, e - res se-ren-di - pi - a.

Guit.

A7 B $\flat$ C I III ② ***mf***

Guit. 23 V VII ② V CX

Guit. 28 VIII VI ② ③ III I

Guit. 33 I CXII

Guit. 36 VI VIII rit. A tempo V

Guit. 40 VIII VII Dm

V. 45 *f*

Guit. *mp* Dm Dm/F Dm/E Dm/E_b

V. 49

Guit. Dm Dm/C B_b maj7 Dm/A

Tu co-ra-zón re-fle-ja a-bun-dan-
Que la pa-sión per-mi-ta tu e-sen-cia.

Des-pli-e-ga tus a-las en el cie-lo.
Y vue-e-la en to-do el fir-ma-men-to.

mp

53

V. *Es el cos-mos que bri-lla rú-a tus o -*

Guit. *Dm/G Dm/F Dm/E Dm/F Dm/G*

rit. *mf* *A tempo*

57

V. *-jos, e - res se-ren-di-pi-a.*

Guit. *A7 Bb C*

62

Guit. *III I*

rit.

66

Guit. *VI VIII VII*

BIBLIOGRAFÍA

- Anna, D. (abril-junio de 2021). Nation Building through Solmization. Nationalism and Music Pedagogy in the Context of Zoltán Kodály's Method. *Musicology Today: Journal of the National University of Music*(2), 83-95. Obtenido de https://real.mtak.hu/157515/1/MT46studiesDalos_Nation%20Building%20through%20Solmization.pdf
- Archivinformationssystem Hessen. (2025). *Jöde, Fritz*. Obtenido de Archivinformationssystem Hessen: <https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/showClassificationPointDetails?classificationPointId=330425>
- Ardila-Mantilla, N., & Göllner, M. (2023). Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*(22).
- Aróstegui Plaza, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui Plaza, *La música en Educación Primaria: Manual de formación del profesorado* (págs. 19-42). Madrid: Dairea Ediciones.
- Asociación Kodály de España. (2025). *El Concepto Kodály*. Obtenido de Zoltán Kodály: <https://www.zoltankodaly.es/el-concepto-kodaly.html>
- Baacke, D. (2013). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Benjamin, W. (2008). Sobre el concepto de historia. En W. Benjamin, *Obra Completa - Libro 1* (Vol. 2, págs. 303-318). Madrid: Abada Editores S.L.
- Blanco Arboleda, D. (2018). *La cumbia como matriz sonora de Latinoamérica. Identidad y cultura continental*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Borja-Mateu, L. (2020). *Estudio Comparado De La Educación Musical En Los Sistemas Educativos Europeos De Alemania, Reino Unido, Países Bajos, Austria y España*. (F. D. València, Ed.) València: ProQuest Dissertations & Theses Global. Obtenido de <https://www.proquest.com/dissertations-theses/estudio-comparado-de-la-educación-musical-en-los/docview/2578056725/se-2>
- Borja-Mateu, L. (2021). ¿Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria. *Revista Electrónica de Leeme*(48), 59-76. doi:<https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21552>
- Bracamontes Nevárez, J., & Camberos Castro, M. (2025). Trampas de desigualdad

- en México y sus regiones 2018-2022. *Revista Equilibrio Económico*, 21(59), 82-101. Obtenido de <https://revistas.uadec.mx/index.php/equilibrioeconomico/article/view/74>
- Breuer, H. (1922). *Der Zupfgeigenhansl*. Hofmeister: Schott.
- Brüdermann, U. (2025). *Die Finkensteiner Bewegung*. Obtenido de Archiv der deutschen Jugendbewegung: <https://www.adjb-jugendmusikbewegung.de/hauptphase/finkensteiner-bewegung>
- Brüdermann, U. (2025). *Walther Hensel*. Obtenido de Archiv der deutschen Jugendbewegung: <https://www.adjb-jugendmusikbewegung.de/walther-hensel>
- Brüdermann, U. (2025a). *Fritz Jöde*. Obtenido de Archiv der deutschen Jugendbewegung: <https://www.adjb-jugendmusikbewegung.de/fritz-joede>
- Brüdermann, U. (2025b). *Stunden mit offener Tür für alle*. Obtenido de Archiv der deutschen Jugendbewegung: <https://www.adjb-jugendmusikbewegung.de/hauptphase/offenes-singen>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (12 de diciembre de 2013). *Jugendkultur und Musik*. Obtenido de Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/>
- Busse Berger, A. M. (2020). *The Search for Medieval Music in Africa and Germany, 1891–1961: Scholars, Singers, Missionaries*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caldas Simões, A. (2017). Musicalidade Crítica: Em busca da autonomia pessoal do educando. *ANAIS DA SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 3.
- Capistrán Gracia, R. W. (2025). Las licenciaturas en educación musical ¿Qué saben los estudiantes de música de esta opción profesional? *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 17(32), 101-119. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10279281>
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas : Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Darwish, A.-F. E., & Huber, G. L. (2003). Individualism vs Collectivism in Different Cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education*, 14(1), 47–56. doi:<https://doi.org/10.1080/1467598032000044647>
- Deutschen Chorverbands. (2025). *Über uns*. Obtenido de Deutschen Chorverbands: <https://www.deutscher-chorverband.de/verband/ueber-uns>
- Deutscher Bundestag. (2000). *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Bremen), Hartmut Koschyk, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU*. Berlin: Deutscher Bundestag Drucksache 14/4020.
- Deutscher Musikrat. (2025). *Musikalische Bildung*. Obtenido de Deutscher Musikrat: <https://www.musikrat.de/musikpolitik/musikalische-bildung>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Echeverría Andrade, B. V. (2000). *La Modernidad de lo Barroco*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- El ruido es el mensaje. (22 de marzo de 2025). *El RUIDO es el Mensaje*. Obtenido de Reseña: Rocío Calvo – Las Gritas (2024): <https://www.elruidoeselmensaje.com/resena-rocio-calvo-las-gritas-2024/>
- Estarbauer, E. (2021). Kooperation, Kollaboration und Netzwerke: Zusammenarbeit in musikpädagogischen Kontexten. En B. Andreas, M. Bernhofer, & H. Schaumberger, *Inklusive künstlerische Bildung - ein besonderes Feld für Kooperation, Kollaboration und Networking* (págs. 154-168). Salzburg: Universität Mozarteum Salzburg.
- Fischer, J. (2006). *Über den Umgang mit Tesis Doctorado: Musik. Konservative Verhaltenslehren im Widerstand gegen den kulturellen Wandel 1900-1945*. Berlin: Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin. Recuperado el 10 de julio de 2025, de <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/27646/%c3%9cber%20den%20Umg>

- ang%20mit%20Musik%20-%20Dissertation%20J%c3%b6rg%20Fischer-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Goodkin, D. (2004). *Play, Sing, and Dance: An Introduction to Orff Schulwerk*. Mainz: Schott Musik International.
- Graetzer, G., & Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- Gramsci, A. (2019). *La Alternativa Pedagógica*. Ciudad de México: Fontamara.
- Gramsci, A. (2023). *Antología, Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke Verlag.
- Heimann, W. (2005). *Musikalische Jugendkultur und Schule*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Heinze, C. (14 de junio de 2023). *Bewegte Jugend – bewegende Musik? Ein Versuch über den Zusammenhang von Jugendkulturen und Szenen, Pop- und Rockmusik sowie sozialen (Jugend-)Bewegungen*. (B. Budrich, Ed.) *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 18(1), 27-49.
- Hienen, T., Busch, V., Schurig, E., & Lehmann-Wermser, A. (2022). *Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss*. En M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner, 43. *Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (págs. 25-42). Münster : Waxmann.
- Holzkamp, K. (1994). *Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musikiemen*. En G. Olias, *Musiklernen: Aneignung des Unbekannten* (págs. 87-109). Essen: Die Blaue Eule.
- Hömberg, T. (14 de diciembre de 2023). *Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik*. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*(Edición Especial 4). doi:<https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2122>

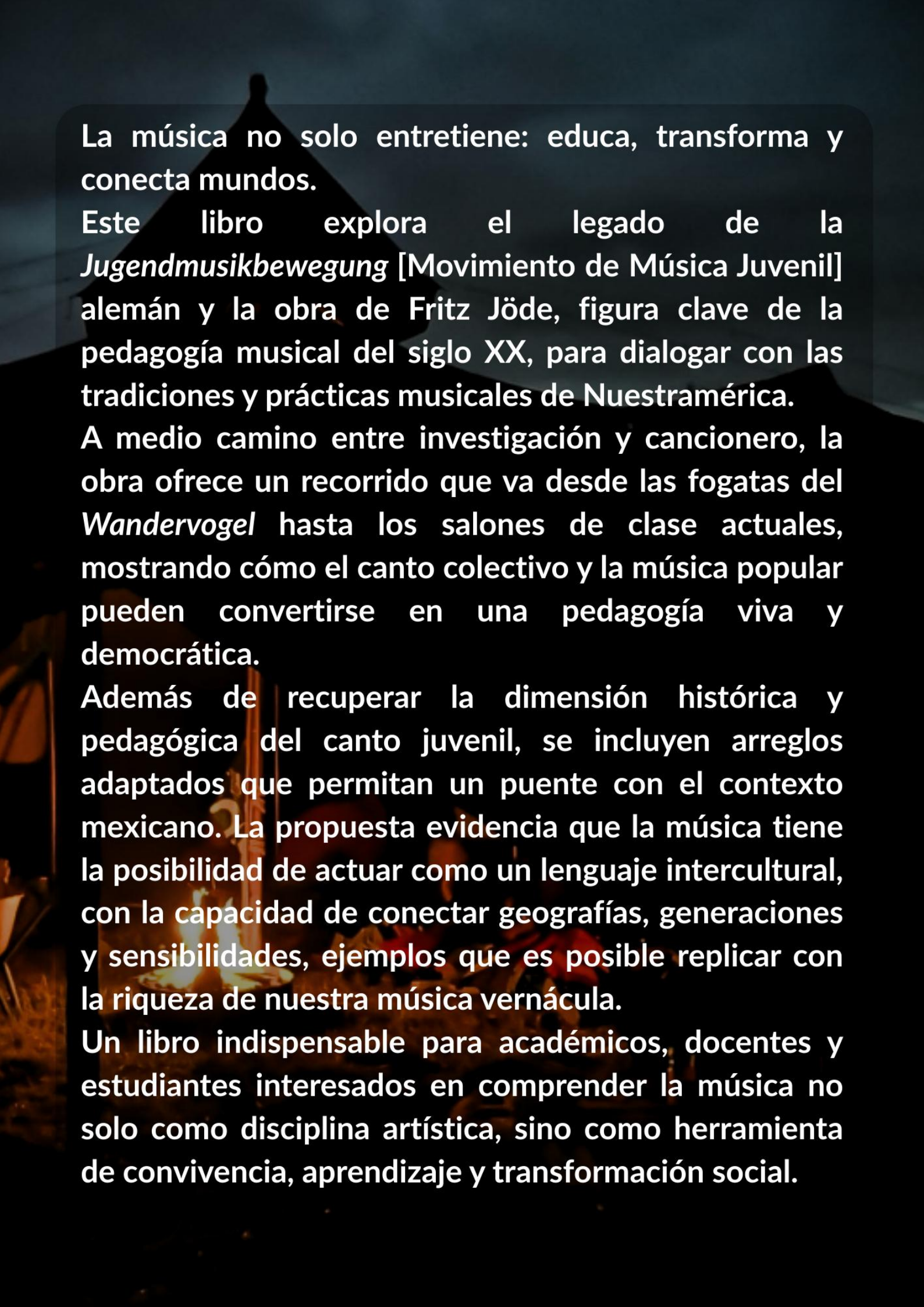
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Valladolid: Trotta.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra. Recuperado el 01 de julio de 2025, de https://cajanegraeditora.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Fragmento_Fragmentar-el-futuro_CajaNegra.pdf
- Jeunesses Musicales Deutschland e.V. (2025). *Projekte*. Obtenido de Jeunesses Musicales Deutschland e.V.: <https://www.jmd.info/projekte>
- Jöde, F. (1906). Anderes vom Gesangunterricht auf der Unterstufe. *Monatsschrift für freiheitliche Erziehung in Haus und Schule*, 2(9), 13-16.
- Jöde, F. (1912). Schaffen und Schauen. Skizze aus dem Gesangunterricht. *Archiv für Pädagogik. Die pädagogische Praxis*, 1(1), 32.
- Jöde, F. (1913). *Ringel Rangel Rosen. 150 Singspiele und 100 Abzählverse*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Jöde, F. (1917). Polnische Wirtschaft. Eine Skizze aus dem Gesangunterricht der Unterstufe. *Monatsschrift für Schulgesang*, 11(11), 259.
- Jöde, F. (1918). *Musikalische Jugendkultur. Anregungen aus der Jugendbewegung*. Hamburg: Curtius.
- Jöde, F. (1919). *Musik und Erziehung*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Jöde, F. (1920). Arbeit. *Der Leib*, 2(1), 4-5.
- Jöde, F. (1924). *Der Musikant. Lieder für die Schule*. Mainz: Verl. Junge Musik Schott.
- Jöde, F. (1924). *Musik und Erziehung*. Wolfenbüttel.
- Jöde, F. (1927). *Das schaffende Kind in der Musik*. Wolfenbüttel: Mösele Verlag.
- Jöde, F. (1962). *Das schaffende Kind in der Musik: eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Wolfenbüttel: Karl Heinrich Mösele Verlag.
- Kaschuba, W. (1989). Volkslied und Volksmythos, Der "Zupfgeigenhansl" als Lied- und Leitbuch der deutschen Jugendbewegung. *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 34, 41-55. doi:<https://doi.org/10.2307/849188>
- Keetman, G. (1974). *Elementaria: First Acquaintance with Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott Musik International.

- Keetman, G., & Orff, C. (1963). *Schott Musik International*. Mainz : Schott Musik International.
- Keller, W. (diciembre de 1984). *Elementare Musik von und mit Behinderten. Musik und Bildung*.
- Kodály, Z. (1962). *Bicinia Hungarica* (Vol. Volumen 1). London: Boosey & Hawkes.
- Kodály, Z. (1965). *Modo Coral. Cantemos correctamente a dos voces*. Buenos Aires: Barry.
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.
- Kruse, M. (2017). *Fritz Jöde 1906-1923 – Pädagogik im Umbruch zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Lahoz, U. (31 de octubre de 2024). 'Querido Maestro. Correspondencia (1893-1973)', de Pau Casals: una historia privada de los exilios y la música clásica del siglo XX. *El País*.
- Lebendiges Museum Online. (14 de septiembre de 2014). <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/alltagsleben/buendische-jugend#:~:text=Der%20um%201923%20aufgekommene%20Begriff,Jugendb%C3%BCnde%20in%20der%20Weimarer%20Republik>. Recuperado el 4 de julio de 2025, de Deutsches Historisches Museum [Lebendiges Museum Online]: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/alltagsleben/buendische-jugend#:~:text=Der%20um%201923%20aufgekommene%20Begriff,Jugendb%C3%BCnde%20in%20der%20Weimarer%20Republik>.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*(41), 15-31. doi:10.25656/01:24330
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In *Instrumentalpädagogik–wie und wozu? Symposium Düsseldorf* (págs. 19-50). Düsseldorf: Schott.
- López-Peláez Casellas, M. P. (enero-junio de 2022). Educación musical para la transformación social. Por una redifinición de objetivos. *Revista de Ciencias*

- Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*(15), 214-227.
doi:<http://doi.org/10.5281/zenodo.5980069>
- Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., & Botella Nicolás, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24.
doi:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Martínez, D. (26 de agosto de 2017). *Wandervögel: la juventud errante*. Obtenido de La controversia: <https://lacontroversia.com/2017/08/26/wandervogel-la-juventud-errante-diego-martinez/>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Cuadernos (Rei Argentina).
- Mejía Jiménez, M. R. (diciembre de 2009). La educación popular hoy. Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación Política*(30), 40-53.
- Mejía Jiménez, M. R. (julio-diciembre de 2015). La Educación Popular en el Siglo XXI, una Resistencia Intercultural Desde el Sur y Desde Abajo. *Praxis & Saber*, 97-128. Recuperado el 04 de junio de 2025, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216006>
- Niechciol, T. (Mayo de 1932). Marzifftiche Kultur. *Nationalsozialistischen Lehrerzeitung*, págs. 4-5.
- Palmen, B. (2013). *Die Beschäftigung mit Musik in der Jugendarbeit unter sozialpädagogischen Aspekten*. Nordrhein-Westfalen: GRIN Verlag.
- Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Prantl, D. (2024). *Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer*. Baden-Baden: Olms Verlag.
- Prieto, C. (2013). *Las aventuras de un violonchelo. Historias y memorias*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Paredes, J. R. (2006). Música y Sociedad: La Preferencia Musical Como Base de la Identidad Social. *Sociológica*, 21(60), 243-270. Recuperado el 28

- de abril de 2025, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v21n60/2007-8358-soc-21-60-243.pdf>
- Reporte índigo. (13 de agosto de 2021). Mixe Represent, el proyecto de rap que enaltece a la cultura del pueblo Ayuujk. *Reporte Índigo*. Recuperado el 20 de junio de 2025, de <https://www.reporteindigo.com/entretenimiento/Mixe-Represent-el-proyecto-de-rap-que-enaltece-a-la-cultura-del-pueblo-Ayuujk-20210813-0044.html>
- Riemer, F. (julio de 2023). *Fritz Jöde, die Jugend musikbewegung und der AMJ*. Recuperado el 2 de julio de 2025, de Arbeitskreis Musik in der Jugend: https://www.amj-musik.de/wp-content/uploads/2023/07/fritz-joede_die_Jugendmusikbewegung.pdf
- Rodarte García, R. (enero-junio de 2025). Crisis del individualismo egoísta y la educación comunitaria para la democracia. *Transdigital*, 6(11), e458. doi:<https://doi.org/10.56162/transdigital458>
- Salomon, S. (2010). Inclusion and Orff Schulwerk. *Musicworks*, 15(1), 27-33.
- Sándor, F. (1981). *Educación musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.
- Santa Fe, Provincia. Ministerio de Cultura. (04 de octubre de 2023). *Sonamos Latinoamérica: Un Espacio Para la Transmisión del Capital Cultural*. Obtenido de Santa Fe, Provincia. Ministerio de Cultura: <https://www.santafecultura.gob.ar/sonamos-latinoamerica-un-espacio-para-la-transmision-del-capital-cultural/>
- Schreiber, K. (2014). *Kulturkritik in der deutschen Jugendbewegung ,Wandervogel' 1896-1914*. Siegen: Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.
- Secretaría de Educación Pública. (25 de abril de 2025). *Boletín 130. SEP y Secretaría de Cultura suman esfuerzos para llevar coros a las escuelas públicas*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-130-sep-y-secretaria-de-cultura-suman-esfuerzos-para-llevar-coros-a-las-escuelas-publicas>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Osford: Oxford University Press.
- Sevilla Villalobos, A. X. (15 de marzo de 2016). La explotación iconográfica de las danzas tradicionales. *Coloquio Usos Turísticos del Patrimonio Cultural: Música*

- y *Danzas Tradicionales*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. Recuperado el 11 de julio de 2025, de https://www.youtube.com/watch?v=_WKk-Th1S3M
- Sonamos Latinoamérica. (2024). *Red de Circulación de Músicas del "Sonamos Latinoamérica"*. Recuperado el 01 de julio de 2025, de Sonamos Latinoamérica: <https://www.sonamoslatinoamerica.com/la-red-del-sonamos-latinoam%C3%A9rica/>
- Strucken-Paland, C. (2024). Der Medienkompetenzrahmen NRW. Konzept und Umsetzung im Musikunterricht. En D. Neuhaus, & H. J. Keden, *Musik - Digitalisierung - Bildung* (págs. 117-137). München: Kopaed. doi:<https://doi.org/10.25656/01:31286>
- Swanwick, K. (2003). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Szönyi, E. (1981). El solfeo en la educación musical. En C. Kaidó, *Educación Musical en Hungría* (págs. 26-95). Masdríd: Real Musical.
- Tapia Domínguez, A. (2022). Apuntes para una Tecnología de la Liberación. *Problemata -Revista Internacional de Filosofía*, 13(3), 29-40. doi:<https://www.doi.org/10.7443/problemata.v13i3.64503>
- Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder. (2005). *Liederbock*. Hamburg: VCP Verlag.
- Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Walter, L. (1962). *Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Ziemer, G., & Wolf, H. (1961). *Wandervogel und freideutsche Jugend*. Bonn: Voggenreiter Verlag.



La música no solo entretiene: educa, transforma y conecta mundos.

Este libro explora el legado de la *Jugendmusikbewegung* [Movimiento de Música Juvenil] alemán y la obra de Fritz Jöde, figura clave de la pedagogía musical del siglo XX, para dialogar con las tradiciones y prácticas musicales de Nuestramérica.

A medio camino entre investigación y cancionero, la obra ofrece un recorrido que va desde las fogatas del *Wandervogel* hasta los salones de clase actuales, mostrando cómo el canto colectivo y la música popular pueden convertirse en una pedagogía viva y democrática.

Además de recuperar la dimensión histórica y pedagógica del canto juvenil, se incluyen arreglos adaptados que permitan un puente con el contexto mexicano. La propuesta evidencia que la música tiene la posibilidad de actuar como un lenguaje intercultural, con la capacidad de conectar geografías, generaciones y sensibilidades, ejemplos que es posible replicar con la riqueza de nuestra música vernácula.

Un libro indispensable para académicos, docentes y estudiantes interesados en comprender la música no solo como disciplina artística, sino como herramienta de convivencia, aprendizaje y transformación social.