

## ***Lugares comunes en la recepción temprana de los métodos pedagógico-musicales. El modelo Eurítmico en el primer tercio del siglo XX***

### ***Common places in the early reception of the pedagogical-musical methods. Eurhythmics in the first third of the 20<sup>th</sup> Century***

**Juan Carlos Montoya Rubio**

e-mail: [juancarlos.montoya@um.es](mailto:juancarlos.montoya@um.es)

*Universidad de Murcia España*

**Resumen:** Las primeras décadas del siglo XX alumbraron algunos de los más exitosos planteamientos metodológicos musicales que, aún en la actualidad, siguen siendo referentes en las aulas de todo el mundo. A pesar de que fue una época de efervescencia en torno a lo musical en educación, no todos los modelos planteados llegaron a calar hasta nuestros días. En esta investigación nos interesa especialmente el modo en que, tras la publicación de las ideas de un pedagogo y en paralelo a la implantación de las mismas en determinados focos europeos, sus postulados son conocidos y reelaborados en otros contextos, produciéndose los primeros acoplamientos de su sistema a partir de una serie de patrones que suelen reiterarse con independencia del tipo de desarrollo metodológico musical que aborde. Para ello llevaremos a cabo una síntesis de algunas de las principales aportaciones bibliográficas que se dedicaron, de manera completa o parcial, a pautar los elementos musicales descritos por Jaques-Dalcroze en su *Eurhythmics*. Este análisis dará como resultado un modelo de difusión metodológica en torno a lo musical, basado en tres grandes momentos: la determinación del problema inicial o el origen mítico del método, la institucionalización (sirviéndose para ello de un grupo de fieles seguidores) y la irradiación a lo largo y ancho del mundo.

**Palabras clave:** educación musical; método de enseñanza; historia de la educación; difusión de la información.

**Abstract:** The early decades of the 20<sup>th</sup> Century enlightened some of the most successful musical methodological approaches that, even today, continue to be a benchmark in classrooms around the world. Despite the fact that it was a time of effervescence around the musical in education, not all the proposed models reached our days. Some of the pedagogical-musical methods of the twentieth century are examples of successful transmission of musical ideas from one side of the world to another. In this research, we are particularly interested in the way in which, after the publication of the ideas of any pedagogue, and in parallel to the implementation of its works in some places in Europe, its postulates are known and reworked in other contexts, producing the first couplings of its musical model from a series of patterns that are often repeated regardless of the musical approach. According with the previous, we will carry out a synthesis of bibliographical contributions which aims, in a complete or partial way, to the musical elements described by Jaques-Dalcroze in his Eurhythmics. This analysis will result in a model of methodological diffusion around the musical, based on three basic elements: the determination of the initial problem or the mythical origin of the method, the institutionalization (using a group of faithful followers for this) and the irradiation all over the world.

**Keywords:** music education; teaching method; history of education; information dissemination.

Received: 04-01-2021

Accepted: 21-05-2021

## 1. Introducción

En la actualidad, de manera exponencial desde las últimas décadas, convivimos con la inmediatez en la transmisión de todo tipo de conocimientos, de forma que la educación en general y los procesos de enseñanza musicales, en particular, no son una excepción. El surgimiento y promoción de planteamientos que atañen a la didáctica de la música, en función de sus características e intenciones, transita por unos cauces en los cuales la visibilización, la accesibilidad y el rápido traslado de información son un valor innegable. Sin embargo, el hecho de que hoy formemos parte de un mundo donde la globalización haya afectado directamente a la música no impide que hace un siglo, cuando se gestaron un buen número de métodos pedagógico-musicales que todavía en el presente siguen siendo referentes inexcusables en los centros educativos, esta conexión existiera, si bien desde otros parámetros. En este sentido, en el ámbito de la pedagogía musical, de uno u otro modo, se daba este tipo de transmisión, la cual seguía unas pautas menos intensas, pero igualmente muy concretas. Entender que, independientemente de la rapidez en las relaciones, las sociedades están interconectadas y que es en esos vínculos donde radica la importancia de los procesos culturales es un saber que nos ha transmitido la ciencia antropológica con insistencia (Giddens, 1993) y que no ha de caer en saco roto para nuestras investigaciones en torno a la historia de la educación en su vertiente musical.

Tratando de mostrar constantes en la implantación general de los planteamientos musicales surgidos en la primera parte del siglo XX, estableceremos algunas pautas a partir de uno de los pioneros, el promovido por el compositor y educador Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), ya que tras un barrido por diferentes propuestas metodológicas observamos cómo en esta se plasman de manera muy prototípica las etapas marco por las que suelen transitar los más exitosos modelos musicales de la época. Por tanto, nos interesa especialmente la franja temporal que va desde que surgen los elementos básicos de los preceptos dalcrozianos hasta que se

sistematiza su uso en centros educativos auspiciados por estos ideales, ya que este periodo no puede entenderse como un intervalo yermo de iniciativas de promoción del método sino, muy al contrario, como un tramo absolutamente crucial en su potenciación y robustecimiento. Además, es en estos años decisivos cuando se gestan y toman forma algunas de las derivaciones más interesantes que ayudan a comprender por qué, tras su invención y posterior puesta en práctica, el formato final será el que se establezca con el paso de las décadas.

En concordancia con lo anterior, como todos los métodos musicales cuya perpetuación es sinónimo de éxito, el eurítmico de Jaques–Dalcroze puede ser entendido como el resultado de un proceso de transmisión a lo largo del tiempo, que ha llegado hasta nuestros días con diferentes grados y características en su aplicación. No nos detendremos en glosar la figura de Jaques-Dalcroze, debido a que no es interés de este escrito y se trata de un conocimiento ampliamente divulgado (baste con señalar algunos de los testimonios más representativos que incluyen comentarios biográficos, reflexiones o escritos del propio autor: Bachmann, 1998; Brice, 2003; Juntunen, 2011; Spector, 1990; Van der Merwe & Habron, 2019). No descubriríamos nada al señalar sus virtudes como precursor de la aplicación de los parabienes de la Escuela Nueva al espectro musical, ni tampoco si lo instalamos en el primer ramillete de teóricos que trató de asentar un nuevo papel para la enseñanza de la música, lejos de los rígidos corsés de una enseñanza pensada para los mejor dotados. Sin embargo, es interesante tener en mente estas predisposiciones suyas para comprender que en el ansia de generalización educativa y musical es donde podemos instalar las primeras reflexiones en torno a su *Eurhythmics*, aquellas que son producto de los intentos iniciales por ponerlo en marcha y que, de manera especial, nos interesan como germen del florecimiento posterior del modelo que, como veremos, tuvo una gran incidencia en la fundamentación teórica de principios del siglo pasado.

## **2. *The Etude Magazine*, metáfora de evolución**

En el apartado introductorio avanzamos un esbozo de las líneas maestras sobre las que se cimentará este estudio. Para concretar cuáles son los desarrollos prototípicos de las metodologías musicales de principios del siglo XX –en este caso de *Eurhythmics* de Jaques- Dalcroze–, nos serviremos, de entrada, de uno de los medios para valorar la recepción y baremar su surgimiento, desarrollo e implantación: las publicaciones periódicas del momento. En este sentido, por su clarificadora información y la posibilidad que nos da para el acercamiento a un contexto de nueva implantación (Estados Unidos), nos detenemos en las páginas de la publicación norteamericana *The Etude Magazine*, revista dedicada a la música desde un amplio espectro, como era común, y con recorrido entre 1883 y 1957 (con ligeros cambios en su nomenclatura). Dicha revista puede ser utilizada de manera embrionaria como guía introductoria que desgaje, a grandes rasgos, el razonamiento que presentamos. Un resumen de las apariciones de Jaques-Dalcroze en ella puede consultarse en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Contenidos relacionados con Jaques-Dalcroze en *The Etude Magazine*.

AÑO	VOL.	CONTENIDO
1905	23(11)	Dalcroze como compositor de música escénica ( <i>Bonnhomme Jadis</i> ).
1910	28(9)	Referencia a Dalcroze como compositor suizo de adopción.
1911	29(4)	Referencia a un concierto para violín de Dalcroze.
1913	31(9)	Referencia a una cantata de Dalcroze.
1915	33(3)	Extenso artículo sobre el método Dalcroze (por Plácido de Montoliú). Referencias a la implantación del método Dalcroze en Polonia.
1919	37(9)	Se alude a los beneficios del método Dalcroze en pianistas.
1921	39(3)	Anuncio de la <i>Columbia School of Music</i> incluyendo lecciones sobre <i>Eurhythmics</i> .
1921	39(6)	Artículo de Jaques-Dalcroze sobre su propio método. Anuncio de la <i>Columbia School of Music</i> incluyendo lecciones sobre <i>Eurhythmics</i> .
1922	40(11)	Se anuncia la llegada a EE.UU. de Dalcroze, ideólogo del método <i>Eurhythmics</i> .
1923	41(1)	Se incluye a Dalcroze en un listado de ilustres músicos.
1923	41(2)	Dalcroze es citado por su «elaborado sistema para la educación moderna».
1923	41(8)	Anuncio de la <i>Columbia School of Music</i> incluyendo lecciones sobre <i>Eurhythmics</i> . <i>Reseña de Música, ritmo y educación, de Dalcroze.</i>
1927	45(1)	Se señala el éxito del método Dalcroze.
1934	52(12)	Se anuncian demostraciones del método Dalcroze para docentes de música.
1935	53(9)	Se reseña el reconocimiento del método Dalcroze en un acto en Suiza.
1936	54(5)	Dalcroze es recordado como profesor de piano en Ginebra.
1942	60(11)	Se da importancia a la titulación que se puede obtener en la Dalcroze School. Se comentan las ventajas de formarse como docente en <i>Eurhythmics</i> .
1947	65(7)	Se atestigua que están presentes en <i>Eurhythmics</i> muchos centros educativos.
1947	65(10)	En respuesta a los lectores, se aporta bibliografía para el uso de <i>Eurhythmics</i> . Se discuten procedimientos concretos del método dalcroziano.
1948	66(1)	Se comentan las virtudes del método Dalcroze para un aprendizaje lúdico.
1950	68(12)	Se ensalza el valor de Dalcroze como educador en las escuelas suizas.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, en 1905, año en que Jaques-Dalcroze pronunció su famosa conferencia en torno a la reforma de la enseñanza musical en las escuelas presentando a la audiencia una «vanguardista» e «inusual» propuesta (Mead, 1996, p. 38), se inician referencias al Dalcroze músico (no pedagogo) en las páginas de la aludida revista (*The Etude Magazine*, 1905: 23(11), p. 442; 1910: 28(9), p. 224; 1913: 31(9), p. 614), lo cual indica que en esa fecha solamente se potencia su

perfil conocido al otro lado del Atlántico, el de compositor. Recordemos, en este punto, que tras sus años de formación y antes de orientar de manera decisiva sus intereses hacia la pedagogía musical, especialmente en Ginebra, París y Viena, Jaques-Dalcroze tuvo la oportunidad de contactar con figuras de la música como Léo Delibes (1836–1891) o Anton Bruckner (1824–1896). Dichas referencias se reiteran en *The Etude Magazine* hasta 1913, momento en el que se empieza a tener en consideración al músico, esencialmente, como pedagogo musical.

Este hecho evidencia que el conocimiento generalizado de su figura en torno a aquello que le hará ser rememorado se demora solamente unos diez años. Se abre después un periodo con inicio en torno a 1915 (dos años después de la apertura de la *London School of Dalcroze Eurhythmics* y en plena efervescencia de los viajes de difusión del método por parte del propio autor) que concluye a principios de la década de los treinta, en el cual es común observar cómo se presentan las líneas maestras, textos alusivos, descripciones o beneficios del recorrido pedagógico propugnado, en aras de una difusión sostenida (*The Etude Magazine*, 1915: 33(3), pp. 173 y 176; 1919: 37(9); 1921: 39(6), pp. 368 y 422; 1922, 40(11), p. 725; 1923, 41(1), p. 77; 1927, 45(1): p. 6). Por otro lado, las siguientes referencias, hasta 1950 (año de su fallecimiento), pueden considerarse como de consolidación, es decir, se ratifica el éxito de los programas y se pone en valor aquellos centros educativos que titulan a partir de estos procedimientos, además de dar muestras de una generalización metodológica basada en el éxito mundial de las prácticas descritas (*The Etude Magazine*, 1934: 52(12), pp. 697 y 703; 1935: 53(9), p. 500; 1936: 54(5), p. 274; 1942: 60(11), pp. 724 y 746; 1947: 65(7), pp. 544 y 562; 1947: 65(10), p. 368; 1948: 66(1), p. 8; 1950: 68(12), p. 14). En este punto, se observa cómo el modelo de Jaques-Dalcroze se incluye dentro del protocolo de cursos musicales en diversas instituciones norteamericanas, por ejemplo, la *Columbia School of Music*, donde se ponderan los beneficios para pianistas y otros músicos sin tanta experiencia, ofertándose cursos específicos de *Eurhythmics* en sus versiones reducidas (5 sesiones) y completas (10 sesiones) o, como señalaremos en adelante, reproduciéndose artículos de puño y letra del propio Jaques-Dalcroze.

En consecuencia, de acuerdo con el esbozo anterior, pueden considerarse tres grandes momentos: tras el nacimiento de los postulados metodológicos y su testeo *in situ*, la verdadera irradiación comienza con un acercamiento tangencial de la figura del pedagogo que es seguida, por lo general, por un conocimiento sesgado del sistema pedagógico pero que, a la vez, dejar intuir sus potencialidades, a tenor de las referencias más o menos vagas que desde su foco de alumbramiento llegan a todos los rincones del mundo occidental. Finalmente, llega a producirse un fenómeno de implantación basado en figuras relevantes, utilizadas como tentáculos del autor del método, cuyas frenéticas visitas a centros de desarrollo pedagógico cumplen funciones de divulgación, pero también, especialmente, de implantación. Los siguientes apartados desgajarán estas tres etapas.

### 3. Teorización sobre un contexto específico y primeros modelos de difusión práctica

Es habitual encontrar recursos musicales surgidos a partir de una necesidad concreta. Estos, con frecuencia, pueden generalizarse hasta el punto de que las soluciones ofrecidas sean válidas en múltiples contextos. Este punto de partida, que puede llegar a tornarse mítico en determinados casos, parte por lo general de la observación del proceso educativo musical. En este sentido, es comúnmente conocido que desde la filosofía de Jaques-Dalcroze se realza como origen de sus indagaciones la falta de precisión rítmica por parte de los niños, la cual solía enseñarse aparejada a razonamientos en torno a figuras musicales (lo que complicaba en extremo el proceso de vivencia musical). En respuesta a esta necesidad, había de buscarse el sentimiento de la riqueza rítmica natural del niño, el cual quedaba oculto bajo una mala construcción educativa que inhibía movimientos como marchas, saltos, giros, etc. La contemplación de la música, mal entendida, perjudicaba enormemente a la manifestación de patrones musicales inherentes al ser humano, de forma que se ponían trabas a su bienestar físico y mental. He ahí un extremo resumen del planteamiento razonado que sirve, como ocurrió con otros desarrollados poco después, como germen de un método pedagógico-musical.

La primera parte de la difusión es la práctica sobre el campo. Es en este momento donde se muestra la validez de los postulados iniciales. No hemos de caer en el engaño: difícilmente un discurso pobre en contenidos vinculados a la práctica –y este, sin duda, era extremadamente rico– podría triunfar. La frase atribuida a Lincoln sobre la imposibilidad de engañar a todos todo el tiempo es absolutamente cierta en este caso. De ahí que la fórmula ofrecida por Dalcroze se tornara en un modelo popular: sus postulados estaban muy bien teorizados y anclados en sólidos fundamentos, de forma que su implementación práctica no hizo sino redundar en sus múltiples bondades. Sin embargo, toda proliferación exitosa precisa de un caldo de cultivo que genere las posibilidades para su desarrollo.

De acuerdo con testimonios directos de la producción del método, era común que surgieran ideas que inmediatamente eran puestas en práctica, modificadas o refrendadas, venidas de la praxis entre Jaques-Dalcroze y sus colaboradores primeros. Entre estos, Suzanne Perrottet (1899–1983) vivió dicha experimentación de forma directa, ya que «como estudiante de violín en el Conservatorio de Ginebra, había sido parte de la clase de superdotados que trabajó estrechamente con él desde 1902. Jaques-Dalcroze [...] consideró que sin su apoyo podría haber renunciado a una carrera pedagógica» (Odom, 2005, p. 25).

El comentario anterior es bastante clarificador al respecto de las ideas que pretendemos transmitir. Es obvio que todo modelo surge de un compendio de vicisitudes entre las cuales el personalismo ha de estar ligado al trabajo en conjunto. En estos casos, esta labor en equipo se solía circunscribir a la puesta en práctica de las invenciones que iban surgiendo para ser teorizadas e implementadas como parte del protocolo metodológico de actuación. Los encajes de la teoría con la práctica y las realizaciones a pequeña escala se suceden hasta la materialización de las primeras exposiciones públicas:

En 1905, en Solothurn, se realizó una demostración pública. Músicos, educadores, psicólogos y periodistas allí presentes vieron inmediatamente que el sistema propuesto estaba fuera de lo común. La idea de acompañar ejercicios físicos y danza con música no es nueva, pero la de hacer que cada movimiento tenga la interpretación rítmica precisa expresada por diferentes partes del cuerpo sí que es nueva (Montoliú, 1915, p. 173).

Por tanto, generada la expectativa, como sucede con el arte musical, corresponde la resolución de dicha tensión en forma, en este caso, de la forja de sólidas estructuras tanto más robustas cuanto más lejos se pretenda llegar. Para ello, se hace preciso que referencias como las anteriores se sistematicen. No es casual que el autor de la cita del párrafo previo apareciera fotografiado junto con Jaques-Dalcroze en la publicación, casi en forma de coautoría del recorte de prensa, en señal de aprobación de las ideas allí expuestas. En este sentido, Plácido de Montoliú no es ningún advenedizo, sino que, por el contrario, fue uno de los graduados por la Institución que Dalcroze creó en Hellerau, acabando por ser el principal valedor del método en Estados Unidos a través de sus enseñanzas de *Eurhythmics* en la *Model School at Bryn Mawr College*, después de haber exportado sus conocimientos, además, por Alemania, Rusia o Francia. Este hecho nos conduce a poder establecer un siguiente nivel en la labor de asentamiento del modelo musical: la autoridad del profesional para la institucionalización metodológica.

#### **4. Generación de bibliografía secundaria, institucionalización y censura a los no acreditados**

Dar a conocer el entramado creado por Jaques-Dalcroze era el primer paso para poder llegar a una mínima generalización en torno a su uso. Por ello, entre los escritos que acabarán buscando esta implantación se hallan teorizaciones en torno a lo que implica el método, de forma que se acabe justificando su uso en virtud a los primeros intentos de sistematización ya desarrollados en Europa. Para ello, la tarea inicial será acreditar la consistencia del proyecto metodológico a partir de la propia validez del autor.

Tomando como referencia las reflexiones del instructor de *Eurhythmics* citado en el apartado previo, en su transmisión del método a la comunidad educativa musical estadounidense (sólo una década después de su surgimiento), podemos atestiguar el interés por dejar claros todos estos apartados. Así, en el texto se refieren a Jaques-Dalcroze poniendo en valor sus conocimientos musicales, pero destacando, por encima de todo, sus inquebrantables principios vitales. Sirva de ejemplo cómo se ilustra, con el seguro apoyo del propio pedagogo, el modo en que hubo de dejar su primer proyecto importante, Hellerau:

Sabiendo que incurrir en enemistad con los alemanes significaría perder todos sus años de trabajo en Londres, firmó la protesta contra la destrucción de la catedral de Reims. Los alemanes sintieron que esto era imperdonable, teniendo en cuenta la hospitalidad artística y la generosidad financiera, el apoyo dado al método en Alemania. Un grupo de amigos le siguieron hasta Suiza y le

pidieron que se retractara, pero él se mostró inflexible y, como resultado, ahora está alejado de la vida educativa alemana, y la espléndida institución que erigió en Hellereau se está utilizando como un hospital para fines militares (Montoliú, 2015, p. 173).

Mostrada pues la rectitud y coherencia del autor, por otro lado, al respecto de los fundamentos teóricos, se esfuerza en plasmar por qué estamos ante un conjunto de habilidades ideadas para superar dificultades en el ámbito musical, más allá de tratarse de un procedimiento de aprendizaje pianístico o vocal. Además, se buscan relaciones con elementos musicales propios de la cultura griega, en una suerte de vínculo más o menos liviano, pero con un potencial simbólico muy alto. La puesta en práctica del método, con sus primeras realizaciones, queda igualmente patente en el texto al que aludimos.

En publicaciones interesadas en la promoción (Mason, 1916) se empiezan a ponderar las virtudes de estas estrategias musicales, a partir de referencias a ilustres personalidades vinculadas al modelo pedagógico (por ejemplo, a Michael T. H. Sadler, introductor del texto de referencia de Jaques-Dalcroze en lengua inglesa, o a Percy B. Ingham, fundador de la *London School of Dalcroze Eurhythmics*). Las minuciosas explicaciones de cómo son las sesiones de la rítmica, detallando el modo en que se integran en la vida de los alumnos, invitan a pensar en la importancia de este primer paso de acercamiento a las técnicas rítmicas. Además, es común hallar constantes alusiones a otras referencias, reiterando ideas que han calado tras su repetición reiterada. En este sentido, los textos no sólo aluden a los escritos a través de los cuales el propio Jaques-Dalcroze pretendió difundir su propuesta, sino que, de manera particular, se hacen eco de otras voces que plasman sensaciones repetidas en torno a *Eurhythmics*. Además, suelen destacarse las demostraciones de los procedimientos concretos y los efectos positivos que se alcanzan. La bibliografía que se genera no solo ha de mostrar de manera objetiva todos y cada uno de los puntos sobre los que se sostiene el método, sino que, en aras de conseguir que sus postulados permanezcan, se enfatizan los aspectos relevantes de su filosofía general, los cuales tendrán reflejo en relevantes compendios que fijan sus miras en ese periodo de generación y difusión (Tingey, 1973).

Este aspecto es detectado, igualmente, en publicaciones fechadas a mediados de siglo las cuales, sin embargo, tenían el carácter iniciático de las primeras presentaciones. Puede observarse este hecho tal como ocurrió en los famosos congresos de la UNESCO que sirvieron, si no para revolucionar, sí al menos para asentar el principio de la institucionalización de la nueva educación musical basada en las capacidades del niño. Recordemos pues que, dentro de la promoción que esta institución transnacional quiso llevar a cabo para la promoción de nuevos marcos educativos, el efecto real es el de propiciar un afianzamiento de una serie de aportaciones presentadas a una audiencia compuesta por lo más granado de la formación musical mundial. Además de las reflexiones del propio Martenot sobre sus principios metodológicos, las de Joseph Lennaerds sobre aspectos desarrollados por Ward o las de Egon Krauss y Wilhem Twittenhoff sobre las propuestas de Orff (por citar algunos de los más recurrentes), en las actas, Martin (1955) se refiere del siguiente modo a los inicios del método Dalcroze:



Antes de continuar, me gustaría explicar brevemente la primera lección de *Eurhythmics*, relatada por Charles Faller, organista y director del Conservatorio *Chaux-de-Fonds* en Suiza: 'Tuve la suerte de participar en la primera lección de *Eurhythmics* que tuvo lugar. Fue en julio de 1903, en el escenario de la gran sala del Conservatorio de Ginebra, con los alumnos de las clases con la que Jacques-Dalcroze empezó su carrera pedagógica. Un día, cuando llegamos para una lección 'Monsieur Jaques' nos pidió que dejásemos nuestros pupitres y nos reuniéramos alrededor del piano. Para nuestro desconcierto nos hizo marchar, correr y saltar y finalmente dijo: 'Hay algo que vale la pena encontrar en eso y lo voy a buscar'. Durante las vacaciones desarrolló su primer sistema de *Eurhythmics* y en el otoño comenzó la enseñanza del mismo. Fue el comienzo de una maravillosa aventura' (pp. 225-226).

La generación de estructuras es básica para el buen funcionamiento de una idea prometedora, lo cual, en ocasiones, entra en conflicto con el mantenimiento de los estándares originales de la propuesta. Por ello, para que un método musical conserve sus valores de pureza original, ha de tratar de no desvirtuarse en la práctica o bien, enriquecerse de las variantes que esta le proporcione. Es frecuente, especialmente en nuestros días, que haya modelos pedagógicos que no se desarrollen de acuerdo con sus postulados iniciales en función de la diversidad de contextos educativos y la necesidad de adaptarlos a las contingencias reales que estos delimitan. Este hecho, como señalamos sumamente habitual hoy en día, responde a la necesidad de adecuar unos planteamientos desfasados temporalmente a las sociedades actuales, las cuales, además de manifestarse en su vasta diversidad, poseen unas características y posibilidades (especialmente en lo referente a recursos y materiales) sumamente diferentes a las de producción de los planteamientos de estos pedagogos. Sin embargo, en las décadas iniciales de generación y primera evolución metodológica, es sumamente importante cuidar que esta posible desviación de la teoría original sea excesiva. Esa es la función esencial de la institucionalización, la de dictar quien posee la potestad para formar parte del núcleo central que transmita y haga evolucionar el modelo y señalar a aquellos que quedan fuera de su protección y, por tanto, menoscabarles en la autoridad para ejercer como difusores.

Si, como es nuestra intención, nos retrotraemos a los tiempos de principios del siglo pasado, la tipología de estos falsos apóstoles del método en cuestión será la de aquellos que, sin poseer suficiente grado de aceptación por parte de las organizaciones primeras (las que delimitan los límites del modelo desde la voluntad del propio autor), tratan de ponerlo en marcha en otros contextos. Como puede intuirse, la mayor crítica que se hace desde dentro es la falta de coherencia con los planteamientos originales, pero subyace, igualmente, ausencia de legitimidad al ubicarse fuera del circuito normalizado, el cual ampara solo a unos y, parafraseando la terminología casi foucaultiana, hace inaccesible la promoción de un conocimiento que no esté regulado por los títulos homologados venidos de las propias sociedades pedagógicas:

[...] a causa de los despreocupados que se improvisan ellos mismos profesores de Rítmica, explotando la fama de este nombre, las ideas de Jaques-Dalcroze las encontramos a menudo desnaturalizadas del todo y corrompidas; las imitaciones abundan, las falsificaciones se multiplican y no es raro encontrar señoritas que por el solo hecho de haber asistido durante un corto tiempo a algunas clases de estos Institutos, se creen ya suficientemente capacitadas para enseñar la Rítmica en cursos particulares y en escuelas, a pesar de ignorar totalmente los principios musicales que se encuentran en la base de este sistema educativo. Es necesario prevenirse contra los desaprensivos arribistas que comprometen la integridad y el valor del Método, y procurar no confiar ninguna clase de Rítmica a personas que no estén directamente autorizadas por el maestro Jaques-Dalcroze (Llongueras, 1942, pp. 76-77).

Esta queja es reiterada en los grandes estudiosos de los principios de Dalcroze. Así, por ejemplo, lo atestigua Greenhead (2015, p. 20), quien recuerda las dificultades básicas de implantación haciendo referencia a las críticas, las cuales procedían esencialmente de la falta de coherencia interna por la sobreexposición de determinadas actividades en manos de personas, supuestamente, poco cualificadas para su desarrollo. Como apuntábamos, por todo ello son necesarias las instituciones, surgidas al amparo de emergentes personalidades conocedoras de la disciplina impartida por el maestro. De nuevo, la figura española más representativa de este proceso, Joan Llongueras (1942) lo ilustra del siguiente modo:

Durante el año de 1926 fue fundada la 'Unión Internacional de Profesores del Método Jaques-Dalcroze'. Como indica su mismo nombre, sólo pueden pertenecer a ella los profesores diplomados que posean un título reconocido por el maestro Jaques-Dalcroze y su Instituto.

Actualmente forman parte de esta «Unión Internacional» más de cien profesores de diversas nacionalidades, entre ellas Bélgica, Holanda, España, Portugal, Francia, Italia, Suiza, Grecia, Turquía, Yugoslavia, Islas Británicas, Suecia, Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Chile, Japón, Austria, Alemania y África del Sur.

Además del Instituto central de Ginebra y de la Escuela de Londres, se han fundado otros Institutos de Rítmica en Francia, Alemania, Suiza y España (p. 76).

Sin embargo, en las propias reflexiones de Llongueras ya se atisban las dificultades de coordinación que hacen peligrar la integridad del sistema dalcroziano en términos de inmutabilidad. Para evitar los desmanes derivados de la puesta en práctica indiscriminada, el proceso de transmisión de información se sirve de figuras relevantes que lo son gracias a su papel decisivo como correa de transmisión autorizada. Allá donde las características metodológicas han de implantarse encontramos a una persona destacada, de prestigio reconocido por el propio creador de la escuela, para impulsar, bien sea ilustrando bien sea generando estructuras, los planteamientos propugnados desde el corazón de Europa. Además, es común que estas personas que ejecutan una función esencial –al modo de una parte de un

engranaje bien armado— no escatimen en esfuerzos próximos a lo publicitario para dar a conocer los preceptos más relevantes (Findlay, 1917), ya que su desarrollo depende directamente de su incorporación en los programas educativos.

Otra derivada sumamente interesante es la convivencia de procedimientos metodológicos como el descrito junto con otros que luchan por un mismo espacio en la pedagogía musical. Uno de los casos más paradigmáticos en el contexto español es el del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* de Manuel Borguñó, el cual dio lugar a desatadas controversias con Llongueras en su acercamiento a Dalcroze, por medio de réplicas y contrarréplicas en publicaciones periódicas, tal y como lo relata Heredia Gómez (2013, pp. 182-230), quien nos remite a las discusiones de 1932 (en primer lugar, en *La Publicitat* y, posteriormente, en la *Revista Musical Catalana*). Los apoyos a uno y otro modelo didáctico partieron del alegato de Alexandre Galí a favor de Llongueras y acabaron recabando numerosos militantes a ambos costados. Todo ello se fundamentó, en gran medida, en la descalificación del punto de partida de las praxis del sector contrario:

[Borguñó] volvió a cargar contra Llongueras, aunque sin mencionarlo, tanto cuando hacía referencia a la dirección de la educación musical en las escuelas de Barcelona, como cuando afirmaba que las propuestas del discípulo de Dalcroze estaban ‘inspirades per teories més o menys suggestionables i impracticables’, mientras que las suyas eran el resultado contrastado del trabajo que venía realizando diariamente desde comienzos de la década en Igualada, cosa que el público barcelonés pudo comprobar en el concierto ofrecido por sus alumnos en el Palau de la Música Catalana en 1924. Pero no hizo solamente una crítica soterrada del que consideraba su mayor obstáculo para alcanzar sus objetivos, sino que llegó a mantener que las canciones con gestos creadas por Dalcroze y que el maestro Llongueras habría extendido por la geografía catalana, carecerían del valor pedagógico y terapéutico con las que eran presentadas y enseñadas, ya que frecuentemente eran cantadas por los alumnos jadeando (González Martín, 2021, p. 102).

Lo expuesto muestra, por un lado, hasta qué punto el derribo de estas ideas iniciales es un instrumento para desacreditar el método en su conjunto y, por otro, la rápida proliferación de un colectivo de seguidores fieles, fundamental para su asentamiento como aportación metodológica global.

## **5. La emergencia de la comunidad de discípulos y la configuración final**

Las reticencias anteriormente aludidas, sumadas a la existencia de personas tildadas de poco formadas para el desarrollo del modelo pedagógico y la institucionalización del mismo delatan la indefectible aportación de otros agentes, a todas luces necesarios, para la proliferación e implantación del mismo. Hablamos pues de un conjunto nutrido de docentes que, a pie de aula, se convencen de las virtudes y apuesten por el desarrollo metodológico concreto. El tamizado que suponen algunos de los apartados anteriores, especialmente los dedicados a la

promoción de cursos y difusión conceptual, es uno de los elementos más importantes para generar este cuerpo de convencidos al nuevo corpus de actuación didáctica.

Respecto a las personas implicadas en el fomento de los criterios metodológicos, se destacan las que superaron la atonía alemana comentada en líneas precedentes, apoyando decididamente el nuevo movimiento pedagógico en este importante foco europeo. Algunas de estas figuras son destacadas en palabras de Rothe (2014):

Berlín fue uno de los centros de modelos alternativos de *Gymnastics* que estaba arraigado en danza y música. Fue allí donde las hermanas Elisabeth e Isidora Duncan abrieron su escuela de danza en 1904, y la Escuela Dalcroze (Toni Zander, Marie Adama van Scheltema, Anna Eping) tenía su sede también en Berlín, al igual que el Instituto Dalcroze de Berlín, dirigido por Nina Gorter. La Escuela Estatal de Berlín ofreció cursos de gimnasia rítmica con Charlotte Pfeffer; entre los asistentes estuvo Gerda Alexander, la fundadora de *Eutony* (p. 200).

Se realza, igualmente, el interés de los gerentes institucionales que permiten la inclusión de *Eurhythmics*. Particularmente reseñable es el caso de M. Carey Thomas, la presidenta de la institución que ampara los trabajos del propio Montoliú en Londres o, como no puede ser de otro modo, el mecenazgo de los hermanos Harald y Wolf Dohrn en su visionario centro de desarrollo pedagógico musical de Hellerau. Con todo, la inmortalidad del método se determinará por su capacidad para perpetuarse en el tiempo y, para ello, son imprescindibles los docentes que reproduzcan estos marcos pedagógicos.

Cuando el compromiso de aquellos que han atendido las sesiones del fundador del método converge con la habilidad de estas personas diseminadas por otros lugares del mundo para subvencionar o instalar institucionalmente el modelo, la facilidad para su implementación es mucho mayor (Comas Rubí, Motilla Salas & Sureda Garía, 2014). Además, este hecho facilita que existan derivaciones más o menos autorizadas del original, de forma que queden abiertas ciertas posibilidades de desarrollo futuro que impliquen la evolución de los planteamientos en cuestión, como es el caso, por ejemplo, de la vinculación actual de *Eurhythmics* a determinadas habilidades cinestésicas propuestas por Anderson (2012).

No por casualidad, sino por la generación de estructuras a partir de personas comprometidas con la causa, desde Centroeuropa hasta lugares como Japón, Australia o Estados Unidos, el método Dalcroze se propagó a una notoria velocidad para la época (Becknell, 1970; Mead, 1996; Pope, 2007 y 2008). Tampoco podemos considerar casual que fueran con mayor profusión estos focos (y otros similares) los que desarrollasen estructuras para estos recursos musicales, ya que estas, independientemente de las grandes distancias, florecen en los lugares preparados para ello, de forma que se pueda constatar cierta predisposición a la hora de vincular zonas del mundo con similares ritmos o tiempos (Braudel, 1979).

En suma, alertados de falsos profetas del plan dalcroziano, es especialmente remarcable cómo se generó un cuerpo de devotos a la implementación metodológica que trataron de implantar sólidas estructuras desde la presencia propia en zonas distantes:

Durante el tour por Australia y Asia llevado a cabo por personal y graduados de la *London School of Dalcroze Eurhythmics* (LSDE), el cual comenzó en Perth, antes de visitar Adelaida, Melbourne, Sídney, Hobart y Christchurch (NZ), Andrews [quien según la misma referencia llevó a cabo la primera demostración de *Eurhythmics* en Australia en 1919] estableció paralelismos entre el trabajo de Jaques-Dalcroze y los ideales educativos de los antiguos griegos (Pope, 2010, p. 136).

Como culminación del proceso es sumamente importante fijar las miras en la retroalimentación que producen algunas de las primeras experiencias desarrolladas en torno al método de Jaques-Dalcroze. Ya hemos aludido a que Estados Unidos puede entenderse como un campo de implementación nuevo, ya que su llegada se produjo una vez ya se habían desarrollado a lo largo de Europa los famosos cursos de apreciación musical a los que asistían profesores de toda Europa y, por supuesto, ya habían sido creadas las primeras fundaciones y escuelas encaminadas a la difusión metodológica de inspiración dalcroziana. Así, al otro lado del mundo, tras tres años de aplicación dentro del programa del centro educativo Francis W. Parker School, de amplia ascendencia en cuanto a la capacidad para acoger modernos y foráneos planteamientos educativos como los de Rousseau, Pestalozzi o Herbart generando centros de nueva inspiración educativa (Urban & Wagoner, 2009), se atestiguan beneficios en todos los órdenes musicales que tienen que ver con la coordinación (Hall, 1920, p. 144).

En todo caso, es interesante atender al modo en que se potencian algunas de las virtudes de *Eurhythmics* frente a otras, en lo que será un anticipo de los procedimientos que acabarán siendo remarcados en nuestros días. Así, el apartado dedicado a *Dalcroze Eurhythmics* dentro del programa referido, destaca por tomar en consideración, especialmente, la rítmica dalcroziana, tal como muestra Hall (1920):

Solo una rama del método, tal como lo enseñó Émile Jaques-Dalcroze, es impartida en nuestra escuela, llamada Gimnasia Rítmica, o 'el estudio corporal' del ritmo musical. Las otras dos ramas del método, entrenamiento auditivo e improvisación, no se incluyen en el trabajo que ahora se realiza en los primeros cuatro grados y las niñas de primer año (p. 141).

En este sentido, a pesar de que el propio método tenga un anhelo global, se empieza a conocer el ámbito rítmico en relación al cuerpo y la música por encima de la afectividad sonora producida por la propia audición o las actividades de improvisación. El hecho de que sea ese ámbito el desarrollado y que, además, se vincule de manera particular a la enseñanza integral por medio de la música muestra la fortaleza de la idea eurítmica. Los aspectos que son destacados dentro de esta institución son:

- La ligazón entre música y espacio a través de todo tipo de ejercicios que implican caminar, correr, saltar, etc. siempre siguiendo el patrón musical dado.

- El desarrollo de la atención en el niño, en tanto en cuanto los estímulos musicales son los que determinan las respuestas motrices, teniendo en cuenta, además, que el acompañamiento pianístico del docente variará en función del devenir del procedimiento, haciendo que así el alumno tenga que provocar esa distinción con su movimiento.
- La implementación de ritmos menos habituales, a fin de que el alumnado sea capaz de amoldarse a esos estímulos sonoros por medio de los cambios de acentos, estableciéndose paralelismos entre los momentos de tensión y relajación.
- La progresividad en la dificultad que se introduce en los ejercicios, tratando de evitar que los alumnos no sean capaces de establecer puentes entre los procedimientos, en tanto en cuanto siempre siguen el patrón de escuchar, pensar y actuar, establecido como una máxima de desarrollo conjunto.
- La expresión de los elementos musicales, especialmente los valores de las notas, por medio de la propia coordinación de las partes del cuerpo:

La 'realización de ritmos', como es llamada en la Gimnasia Rítmica, trata de hacer visible por medio del movimiento una medida o frase musical que está siendo escuchada por el alumno. El ritmo puede ser de uno, dos, tres o cuatro tiempos. Puede ser tocado varias veces antes de que el alumno lo realice correctamente, pero después de que el alumno sea capaz de hacerlo adecuadamente, después de una ejecución, realizará un canon con el piano, realizando una medida después de haber sido interpretada sin pausa, escuchando la segunda medida mientras ejecuta la primera. Esta forma de canon es llamada 'cadena de realización' (Hall, 1920, p. 143).

Pasados unos pocos años, queda patente de qué forma la llegada de las ideas de Dalcroze han calado, fundamentalmente, como elemento de instrucción integral a partir de la música, anclaje decisivo para su interpretación. En la siguiente referencia, de los años 30, se muestra cómo el mayor número de propuestas desde otros ámbitos de conocimiento para la formación integral del alumno hace que se relativice su importancia en este aspecto. Como concluye Gehrkens (1936) aún en tiempos del proceso de formación del sistema educativo musical,

[...] tal vez debería ser argumentado que *Eurythmics* es fundamentalmente educación musical y sólo incidentalmente entrenamiento físico. Por consiguiente, el profesor de *Eurythmics* ha de ser un músico completamente formado, que entienda la estructura y textura de la música, al tiempo que sea capaz de responder apropiadamente a estados de ánimo e ideas, que sea un buen pianista y tenga, además, una suficiente imaginación creativa e ingenio para improvisar (p. 110).

Con el paso de los años, los procedimientos concretos que forjarán la base metodológica esencial serán sus actividades motrices. En efecto, se pone de manifiesto cómo a partir de ejercicios concretos, descritos con cierta minuciosidad,

la lógica procedimental gradúa su dificultad y permite a todos los participantes alcanzar altas cotas de perfección. Es ciertamente interesante observar cómo existe un interés en no dejar en el plano teórico las aportaciones, sino que los ejercicios propuestos y su anclaje decisivo en el elemento musical responden plenamente a las expectativas generadas por los principios expuestos en apartados precedentes.

## **6. Conclusiones**

El ascenso de métodos pedagógico–musicales desde sus distintas irrupciones a lo largo del siglo XX no puede considerarse como un discurso unívoco. Pese a las evidentes coincidencias, la diversidad de planteamientos y orígenes impiden una perspectiva con ese carácter reduccionista. Sin embargo, sí es posible establecer algunas pautas que suelen reproducirse en la transmisión y consolidación, a lo largo del mundo, de los modelos de aplicación musical que han conseguido un mayor afianzamiento desde ese instante de irrupción hasta nuestros días. En este sentido, la propuesta de Jaques–Dalcroze se ha mostrado como paradigmática, al observar que existen evidencias claras del recorrido experimentado desde su concepción hasta la aceptación y generalización actual. En consecuencia, en este punto del estudio ponemos en valor algunas de las ideas fundamentales que quedan contrastadas tras la visión conjunta propuesta y la aportación de bibliografía –especialmente de la época– que resulta significativa para tal propósito.

En primer lugar, la metodología musical que acaba siendo exitosa surge, por lo general, de la observación de un problema educativo que requiere ser solventado. Las dificultades melódicas, la ausencia de interiorización rítmica, el canto desafinado..., son los primeros pasos de un convencimiento, por lo general individual –incluso personalista–, que otorga al pedagogo la posibilidad de subsanar esos elementos que provocan desviación en el proceso de enseñanza musical. Como señalamos, este patrón es recurrente en la filosofía que ha movido a los grandes ideólogos de los métodos musicales hoy recordados con más insistencia en las facultades de educación y, por consiguiente, en las prácticas a pie de aula. En este estadio se hace esencial atender a las peculiaridades del perfil del creador de la escuela musical, poniéndose de relieve determinados elementos biográficos que sirven para entender los porqués en torno a la generación del modelo didáctico, por ejemplo, la orientación profesional previa, las circunstancias que le llevan a cuestionarse los procedimientos precedentes, el entorno en que se ve impulsado a desarrollarlo y, entre otros aspectos, su capacidad para poder implementar novedades.

Aunque pudiera parecerlo, no es baladí que en el alumbramiento de la formulación pedagógica se parta del reconocimiento de un problema sobre el campo, ya que será sobre ese mismo terreno (habitualmente ahora el propio autor seguido de acólitos), donde se comiencen a barruntar los principios metodológicos con mayor solidez, a través de ejercicios prácticos. Este primer círculo estará compuesto por la cabeza visible del método en cuestión y los más estrechos colaboradores –pensemos, por ejemplo, en el papel crucial señalado anteriormente por Suzanne Perrottet para el caso Dalcroze– que estimulan unas primeras implementaciones donde, con total seguridad, los errores y aciertos se combinaban en dosis paritarias, dando lugar

poco a poco a procedimientos didácticos más pulidos y amparados en un protocolo de actuación que, igualmente, se iría esculpiendo.

Llegados a ese punto, se antoja esencial detallar los fundamentos teóricos a los interesados. De acuerdo con las convenciones anteriores, se desarrollan las líneas maestras, teniendo en cuenta posibles procedimientos previos (de otros autores o épocas) que guarden relación más o menos estrecha. El resultado de esta exposición será un conjunto de aseveraciones inspiradas en las bondades que se esperan desarrollar y los aspectos prácticos en que se depositan las esperanzas de éxito, las cuales no suelen cuestionarse a pesar de que el desarrollo que haya alcanzado el propio método no sea muy longevo y no acabe de estar implementado por completo.

En paralelo, se hace necesaria una constatación fehaciente de la eficacia, destapando vivamente resultados obtenidos en las ocasiones en que el protocolo de ejercicios sí haya sido puesto en práctica. Tras demostrarse la capacidad del ideólogo y la solidez de sus planteamientos, es pertinente generar la sensación –la cual no tiene por qué ser falsa– de que todo lo expuesto ha sido testado con resultados positivos. Del énfasis mostrado en estas primeras demostraciones depende gran parte de la capacidad para poder establecer nuevas estructuras en contextos dispares, de ahí que suela haber un especial esmero en ilustrar el modo en que el fundador del modelo garantiza a través de la práctica sus buenos resultados.

Una vez articulado el tronco central y probada la eficacia de la propuesta del método, se precisa que otros colaboradores sientan la necesidad de plasmar sus experiencias y aprendizajes en diferentes contextos, apuntalando por medio de la generación de una bibliografía casi divulgativa los elementos esenciales y, sobre todo, las bondades que se pueden alcanzar siguiendo los principios que el pedagogo en cuestión se está encargando de difundir a través de sus primeras charlas o talleres.

En este sentido, el impulso y la determinación de personas que bebieron directamente del patrón desarrollado por el creador del método tiene un efecto inmediato cuando es secundado por el soporte institucional. Así, el crecimiento es exponencial cuando se consigue un conjunto de personas e instituciones dedicadas a la práctica y la difusión. Se muestra cómo, en el desarrollo metodológico, existe un conjunto de fieles que, siguiendo los criterios fundacionales, están facultados para mostrar su proyección y, por consiguiente, los éxitos en la aplicación derivados de estos pedagogos son trasladables al modelo en su globalidad. En este sentido, una parte desatacada de la labor de aquel que representa al original (es decir, de quien conecta la ausencia del padre de la escuela con su propia presencia sustitutoria), es la referencia al método, a los casos particulares que pueden sostener intacta la filosofía primera.

Allá donde este apoyo institucional es menor no se alcanza un grado de implementación ideal, pero, por el contrario, cuando se consigue la coincidencia en un contexto al que acceden pedagogos musicales altamente interesados en esa implementación (con la suficiente capacidad dentro de un entramado social concreto para conseguirlo) se genera el caldo de cultivo perfecto. Es entonces cuando se apuntalan unas estructuras satélite tan sólidas como pudieran serlo las originales.



Para ello, como ha sido descrito, se lucha insistentemente contra el intrusismo, ya que otra de las características fundamentales para la persistencia de dichas estructuras es el mantenimiento del control sobre las mismas, de forma que sólo la acreditación puede permitir un crecimiento armonioso.

Finalmente, los elementos anteriores, absolutamente necesarios, precisan de otra contingencia no menos importante para el éxito global: el desarrollo de unos procedimientos concretos accesibles en la práctica. Por lo general, el método se basa en una sucesión de ejercicios que pueden estar más o menos jerarquizados, formando un protocolo de actuación que pueda ser alcanzado de forma realista, modelándose aquellas praxis menos exitosas y potenciándose las más eficaces. En esencia, con distintos cauces, pero con un alto grado de efectividad, la irradiación metodológica musical a lo largo del siglo XX se sirvió de planteamientos globales en un mundo que, si no poseía el grado de interconexión al nivel que hoy conocemos, sí tendía dentro de un ritmo propio a dicha transmisión de conocimientos musicales, por medio de sus propias estrategias.

## 7. Referencias a *The Etude Magazine* en sus diferentes nomenclaturas

Baltzell, W. J. (ed.) (1905). *The Etude. For the Teacher Student and Lover of Music*, 23(11). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=etude>

Briggs, J. (ed.) (1950). *Etude. The Music Magazine*, 68(12). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1910). *The Etude*, 28(9). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1561&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1911). *The Etude*, 29(4). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1567&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1913). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 31(9). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1594&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1915). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 33(3). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1610&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1919). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 37(9). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1660&context=etude>

- Cook, J. F. (ed.) (1921a). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 39(3). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1676&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1921b). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 39(6). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1679&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1922). *The Etude. Presser's Musical Magazine*, 40(11). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1695&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1923a). *Etude Music Magazine*, 41(1). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1696&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1923b). *Etude Music Magazine*, 41(2). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1923c). *Etude Music Magazine*, 41(8). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1703&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1927). *The Etude. Music Magazine*, 45(1). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1740&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1934). *The Etude. Music Magazine*, 52(12). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1935). *The Etude. Music Magazine*, 53(9). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1836&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1936). *The Etude. Music Magazine*, 54(5). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1843&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1942). *The Etude. Music Magazine*, 60(11). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=etude>
- Cook, J. F. (ed.) (1947a). *The Etude. Music Magazine*, 65(7). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1181&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1947b). *The Etude. Music Magazine*, 65(10). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=etude>

Cook, J. F. (ed.) (1948). *The Etude. Music Magazine*, 66(01). Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=etude>

## 8. Referencias

Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26(1), 27-33. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de [https://www.researchgate.net/publication/264159569\\_The\\_Dalcroze\\_Approach\\_to\\_Music\\_Education\\_Theory\\_and\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/264159569_The_Dalcroze_Approach_to_Music_Education_Theory_and_Applications)

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jacques–Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Becknell, A. (1970). *A History of the Development of Dalcroze in the United States and Its Influence on the Public School Music Program*. (Unpublished thesis). Michigan University, Michigan.

Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII. El tiempo del mundo* (vol. 3). Madrid: Alianza.

Brice, M. (2003). *Pédagogie de tous les possibles... La rythmique Jaques–Dalcroze*. Gêneve: Edition Papillon.

Comas Rubí, F., Motilla Salas, X. & Sureda García, B. (2014). Pedagogical Innovation and Music Education in Spain: Introducing the Dalcroze Method in Catalonia. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(3), 320-337. doi: 10.1080/00309230.2014.887123

Findlay, J. J. (1917) *Eurhythmics: An Address* (1ª ed.). Liverpool: Liverpool Booksellers' Company.

Gehrkens, K. W. (1934). *Music in the Grade Schools (Grades 1-6)* (1ª ed.). Boston: C. C. Birchard & Co. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015021194504&view=1up&seq=5>

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad* (1ª ed.). Madrid: Alianza.

González Martín, J. (2021). Manuel Burguñó y la educación musical en las escuelas del Ateneu Igualadí de la Classe Obrera (1921-1930). *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 37, 83-105. doi: 10.2436/20.3009.01.256

Greenhead, K. (2015). Drawing Threads Together. From Influences, Development and Fragmentation to the Practice of Dalcroze Eurhythmics Today. A Personal Selection of Ideas, Applications and Intentions. *Le Rythme*, s/n, 12-23.

- Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://www.fier.com/uploads/pdf/lerythme2015.pdf>
- Hall, L. D. (1920). Dalcroze Eurythmics. En *Francis W. Parker School. Studies in Education. The individual and the curriculum experiments in adaptation* (vol. 6) (pp. 141-150). Chicago: Faculty of the Francis W. Parker School. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=wu.89098687676&view=1up&seq=6>
- Heredia Agóiz, J. L. (2013). *Manuel Borguñó y su aportación a la educación musical escolar. El método eurítmico vocal y tonal*. Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado el 21 de mayo, 2021 de <https://gredos.usal.es/handle/10366/123286>
- Juntunen, M. L. (2011). The Legacy of Music Education Methods in Teacher Education: The Metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a Case. *Research Studies in Music Education* 33(1): 47-58. doi: 10.1177/1321103X11404653
- Llongueras, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general en la infancia*. Barcelona: Labor.
- Martin, F. (1955). Eurhythmics: The Jaques-Dalcroze Method. *Music in education. International Conference on the Role and Place of Music Education of Youth and Adults* (pp. 225-231). Paris: UNESCO.
- Mason, D. G. (ed.) (1916). *The Art of Music. A Comprehensive Library of Information for Music Lovers and Musicians* (1ª ed.). New York: The National Society of Music.
- Mead, V. H. (1996). More than Mere Movement on Dalcroze Eurythmics. *Music Educators Journal*, 82(4), 38-41. doi: 10.2307/3401276
- Montoliú, P. de (1915). A new Educational System Attracting Wide Attention. Émile Jaques-Dalcroze and His Method of Rhythmic Development. *The Etude*, 33(3), 173-174. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/etude/611/>
- Odom, S. L. (2015). Pioneering Work with Jaques-Dalcroze. Traces in Suzanne Perrottet's Archive and Memories. *Le Rythme*, s/n, 24-33. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <http://jaquesdalcroze.com/wp-content/uploads/2016/04/lerythme20151-2.pdf>
- Pope, J. L. (2007). *Dalcroze Eurhythmics comes to the Ends of the Earth: The Dalcroze Diaspora*. En J. Southcott (ed.) *Dalcroze Eurhythmics from a Distance. A Miscellany of Current Research* (pp. 34-40). Turrumurra: Heather Gell Dalcroze Foundation.
- Pope, J. (2008). *Dalcroze Eurhythmics in Australasia: The First Generation from 1918*. (Unpublished thesis). Monash University, Melbourne.

- Pope, J. L. (2010). Dalcroze Eurhythmics: Interaction in Australia in the 1920s. *Australian Journal of Music Education*, 2, 135-147. Recuperado el 21 de octubre, 2020 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916796.pdf>
- Rothe, H. (2014). The Gymnastics of Thought: Elsa Gindler's Networks of Knowledge. En L. Cull y A. Lagaay (eds.) *Encounters in Performance Philosophy* (pp. 197-219). London: Palgrave MacMillan.
- Spector, I. (1990). *Rhythm and life: the work of Émile Jaques-Dalcroze*. New York: Pendragon Press.
- Tingey, N. (ed.) (1973). *A Record of the London School of Dalcroze Eurhythmics and Its Graduates at Home and Overseas: 1913–1973*. London: Dalcroze Society.
- Urban, W. J. & Wagoner, J. L. (2009). *American Education. A history* (4<sup>a</sup> ed.). New York: Routledge.
- Van der Merwe, L. & Habron, J. (2019). The Dalcroze Diamond: A theory of Spiritual Experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 21(2), 426-440. doi: 10.1080/14613808.2019.1612340

