

Posibilidades de un mejoramiento de la educación musical chilena según la experiencia de la Escuela Superior de Música de Concepción

por *Traute Blecher de Bögeholz*

No es novedad que desde hace decenios la educación musical en Chile ha adoptado una actitud inconsecuente frente a la responsabilidad e importancia de la asignatura de música —específicamente en la escuela primaria— e irreflexiva con respecto a la obligación que le cabe en la formación del Profesor de Música.

Nadie discute ya el hecho de que la enseñanza artística sea esencial a la integración de una personalidad armónica, y básica, a la vez, a la plenitud cultural de un pueblo. No podemos, por cierto, colocar a Chile en el mismo nivel de los países europeos en los que, junto a una herencia musical que se remonta a siglos —mucho antes de que Chile existiera— subsistía la preocupación por la enseñanza musical. Esa evolución de los países europeos no necesitamos volver a recorrerla sino que podemos aprovecharla economizando así una larga trayectoria. Pero ahorrar esta trayectoria implica, eso sí, partir de la experiencia europea actual. Los esfuerzos realizados en pro de la educación son numerosos y se basan en experiencias que datan de la Edad Media, el Humanismo o el Barroco y, posteriormente, de Rousseau, los filántropos, y ese proceso reformador de la educación musical que, inevitablemente, aún sigue inconcluso en Europa. Métodos tales como los de Jaques-Dalcroze y Agnes Hundegger han sido objeto de especial atención en Chile. No obstante —es preciso no desconocerlo— ni en la enseñanza ni en los planes de estudio chilenos existen síntomas de su aplicación.

Aunque nuestro país goza de la ventajosa circunstancia de no haber tenido que pasar por las muchas reformas y luchas que Europa ha tenido que librar desde el Renacimiento para romper con la enseñanza uniforme la que, como afirma Hans Joachim Moser, fue impulsada por los escolásticos (siglos xiv al xvi) para crear una "Lernschule" (escuela de aprendizaje normativo, conceptual) en la que, a través de un lenguaje técnico, nomenclaturas, leyes teóricas y polémicas, se trató de impartir una enseñanza musical. Este procedimiento, como es natural, llevó a la enseñanza a una didáctica extremadamente confusa. Textos teóricos tales como los de Jacobus Faber Stapulensis o de Erasmus Heritius más bien parecen compendios matemáticos que musicales. Afortunadamente hacia 1530 aparecen trabajos didácticos como el de Enchiridion de Rhaw, en el que se comienza a simplificar el procedimiento aproximándose a la idea de que el objetivo de la enseñanza no es la acumulación de tecnicismos, semejantes a una disciplina

científica, sino que más bien un método para cantar, lográndose así una participación vivencial en el fenómeno musical. Querría agregar que los textos de Martin Agricola, Heinrich Faber, Seth Calvisius, Adam Gumpeltzheimer y muchos otros contribuyeron a ello.

En el siglo xvi se produjo una mejora en el campo de la educación musical debido a las exigencias pedagógicas del siglo anterior. Gaspar Othmair dedicó a sus alumnos la "Bicinia Sacra": canciones para la educación progresiva en el canto educacional humanístico. Recordemos las palabras de Lutero: "Un profesor debe saber cantar, o no lo reconozco como tal".

En el siglo xvii, no obstante, la educación musical se convirtió en enseñanza privada; la música es ahora entretenimiento, un lujo. John Locke, el filósofo y pedagogo inglés, opina que la vida es demasiado corta como para perderla en un pasatiempo como la música.

Con Rousseau se inicia un nuevo movimiento; en "Emilio" aboga por el desarrollo pleno y libre. Opina que el crecimiento de la personalidad es paralelo a la expansión de la cultura. Exige textos con canciones especiales para los niños e improvisaciones en un ámbito tonal adecuado a la juventud. Utopías aún, pero de éstas ideas surge el movimiento de los "filántropos".

Compositores como Schulz, Reichardt y Zelter, que pertenecen a la Segunda Escuela de Lied de Berlín, crean un material valioso. No sorprende, por lo tanto, que un alumno de Johann Friedrich Bach —de la misma época— haya desarrollado un método muy parecido al "Tonica Do" para cantar motivos infantiles. Dentro de esta línea progresista encontramos a Pestalozzi, Pfeiffer, Naegeli y Froebel, a quienes todos conocemos. Goethe contribuye también: en su "Wilhelm Meister" crea la "provincia pedagógica" en la que —como nos lo explica— el canto constituye el principio de toda educación; lo propone como método para facilitar el aprendizaje y la memorización de las materias.

No obstante, es preciso esperar hasta mediados del siglo xix para encontrarse con un movimiento realmente positivo: el Estado y la Enseñanza se abocan a una reforma de la Educación. No obstante sólo a comienzos del siglo xx se inicia la educación sistemática del profesor de música al utilizarse el material folklórico recogido en el siglo anterior y al aplicarse la selección de métodos para la enseñanza. Se reconoce entonces que la música es una de las disciplinas más importantes de la educación para lograr la formación de personalidades integradas; si de verdad deseamos darle al niño la educación psicológica que se merece y, en suma, si lo que pretendemos es ser verdaderos educadores.

Leo Kestenberg, uno de los más importantes reformadores de la educación musical europea, en un artículo publicado en 1921 expresa: "despertar el espíritu creador es la mejor iniciación a la verdadera vivencia musical y debe ser la más cara tarea del profesor de música".

Es desde aquí donde debemos comenzar nosotros en Chile. Europa nos ahorró todos los experimentos, conflictos y teorizaciones.

¿Cuál sería entonces nuestra tarea? ¿Por dónde debemos comenzar nuestro trabajo?

Puede que la respuesta no sea tan difícil. Pero es preciso tener presente los hechos. En nuestro país casi no existe la educación musical que respalde el desarrollo cultural. No obstante, este es un país en el que, sin cesar, se demuestra no sólo el afán sino que también la capacidad de realizar una expresión artística importante. Compositores tales como León Schidlowsky, Gustavo Becerra y otros tienen un significado que nada tiene que envidiarle a compositores de otros países del mundo. Tenemos conjuntos corales y, entre ellos, algunos que tienen nivel internacional o podrían tenerlo. Es preciso, también, recordar a los instrumentistas chilenos importantes, aunque su aparición sea esporádica y su formación se haya realizado en Europa. Es por eso que una educación musical de óptima calidad debiera transformarse en obligación perentoria del Estado. Esta educación debe iniciarse al nivel parvulario y mantenerse a través de toda la escolaridad. Sería absurdo, por de pronto, pretender que cada niño sea un músico; la finalidad de la educación musical no es esa en ningún caso. El objetivo que se pretende lograr es que el niño, al llegar a la madurez, tenga la capacidad, el interés y la oportunidad de aportar su contribución al desarrollo cultural de su patria, ya sea como ejecutante, quizá como creador, o simplemente como auditor: no olvidemos que en el desarrollo musical de un país la existencia de un público capaz de juzgar es elemento principalísimo.

¿Cómo podríamos lograr que en nuestros colegios se imparta una educación musical eficiente? Hay carencia de profesores de música y la razón no es tan difícil de averiguar: la situación económica del profesor primario es miserable. En estas condiciones no se puede esperar que se concentre en una especialidad tan compleja como la de la música. El ejercicio de la docencia musical exige el perfecto dominio de la metodología y una absoluta seguridad de la materia, para así evitar el rompimiento del equilibrio necesario entre el rigor de la sistemática y la indispensable entrega y distensión que hace la experiencia estética. Es cosa sabida, por lo demás, que los ramos artísticos, porque plantean las máximas dificultades disciplinarias, exigen, necesariamente, una mayor entrega humana del profesor.

No puede extrañar, por cierto, la importante carencia de profesores y menos aún si consideramos la evidente discutibilidad de la formación que, hasta el momento, se le ha impartido al profesor de música en Chile. Nadie podría desconocer, por cierto, la abnegada labor de los profesores —la mayoría de los actualmente en ejercicio— quienes entregan sus conocimientos aunque hayan tenido que adquirirlos de manera incompleta y a través del esfuerzo autodidacta. Por otro lado, ahí están los planes de estudio para la enseñanza musical los que, evidentemente, exceden la preparación de sus maestros y los que —de ninguna manera, según nuestra opinión— dan al alumno una formación suficiente.

La Escuela Superior de Música de Concepción, desde su fundación en 1963, se trazó una tarea primordial, el perfeccionamiento del profesor de música. Se ha tratado de capacitar al profesor para que pueda darle al alumno lo que éste realmente necesita.

La educación musical debería iniciarse —ese es el ideal— en la edad pre-escolar. No es cosa nueva de que en otros países el niño llega a la escuela con un amplio repertorio de canciones infantiles (es por eso que el Schulwerk de Carl Orff, según mi opinión, se enfrenta en Sudamérica, a una situación muy diversa a la europea). Sabemos, por ejemplo, que en Hungría, hay escuelas de música con cursos a nivel de kindergarten y de ahí hacia los niveles más altos, gracias a la importante influencia de Kodály. Pero la situación de Hungría es el resultado de un trabajo de decenios —un Estado puede llegar a estos resultados ideales— pero no debemos olvidar que nosotros estamos comenzando.

Enfrentémosnos a la realidad. Los niños de seis a siete años que ingresan a nuestros cursos de iniciación musical, prácticamente carecen de un repertorio de canciones infantiles. Hemos creado estos cursos siguiendo, lo más fielmente posible, lo que estimamos debería ser la enseñanza musical en la escuela primaria; primero para suplir hasta cierto punto esta deficiencia y, enseguida, para ofrecerlos como cursos de aplicación a nuestros estudiantes de pedagogía. Hemos utilizado, como es natural, un método en nuestro trabajo; un método entre los muchos que existen, aunque en realidad poco importa cual sea: lo esencial es la finalidad que se pretende alcanzar. Esta finalidad es acercar al alumno a la música hasta que se transforme en algo tan suyo como su propio idioma; y esto se logra cantando, escuchando, produciendo. En todo caso, es activo, creativo. No fue aprendiendo gramática que el niño aprendió su idioma, eso sería absurdo. Comenzó por escuchar e imitando, habló. El camino es el mismo para comenzar a cantar. Después de estas experiencias se inicia la conceptualización. Es preciso comprender que todo el desarrollo de la educación musical se basó en el canto; cantar es el punto de partida de cualquier ejercicio musical, tal vez con la única excepción de la “escolástica” cuyos esfuerzos, por inútiles, desaparecieron con el Humanismo.

La Escuela Superior de Música de Concepción adoptó el método “Tónica Do” para su trabajo. No me parece necesario dar una explicación detallada de este método puesto que los nombres de Ann Glower, John Curwen y Agnes Hundegger se encuentran en cualquier libro de pedagogía musical.

El método “Tónica Do” se basa en una sistematización del desarrollo auditivo, haciéndose uso de una asociación auditivo-motriz que identifica cada grado de la escala con un signo manual. Esto no constituye, como podría objetarse, una complicación estéril. Se trata en realidad de un mecanismo de derivación de la atención para lograr, a través de un movimiento suelto du-

rante el canto, la necesaria relajación y apoyo a la función respiratoria. Es así como los niños comienzan a cantar con las manos, tocando así su propio instrumento, su voz; el movimiento de las manos se asocia a la función vocal y poco a poco se acostumbra a sentir físicamente el ascenso o descenso de una melodía, el reposo de las manos en el caso de una nota larga o el movimiento rápido en las figuraciones en negras o corcheas. Debo subrayar, no obstante, que el sistema de movimientos de éste método no es una exigencia musical en ningún caso. Lo importante es constatar que el método resuelve el complejo de problemas psicológicos que constituye el aprendizaje y esto gracias al uso del juego. Cada elemento nuevo y cada reconocimiento de elementos se asocia a un movimiento. El niño que sólo aprende escuchando, sin una actitud motriz, es un caso especial poco frecuente.

Partiendo de la sensación auditiva los niños transforman su experiencia melódica en experiencia visual; primero a través de pequeñas figuras que fijan en una pizarra sin líneas, siguiendo la dirección de la línea melódica, la que ellos sienten físicamente. Luego trasladan sus figuras a dos líneas, las primeras de la pauta, las que van a sentir necesarias para poder ordenar este material que han descubierto. A través del movimiento advierten la existencia de sonidos largos y cortos y los transforman en signos visuales. Siguiendo este camino, la conceptualización de la melodía se arraiga con tal fuerza que ya no requieren de los signos manuales, porque éstos se transforman en una unidad con la expresión musical y en esta etapa se comienza a subrayar este dibujo melódico rítmicamente, golpeando y bailando; la experiencia melódica se ha transformado en vivencia.

Lo importante es asimilar cantando. No se trata de lograr la comprensión de lo que significa un silencio haciendo que el niño "nombre los valores de las notas y sus silencios respectivos", sino que "reconozca la necesidad del silencio donde termina la frase, allí donde respira la melodía y qué es lo que significa el silencio en el transcurso melódico". Es por eso que nos sorprende escuchar una respuesta como la que se exigió en la prueba de examen de primer año de humanidades de los Liceos Experimentales de Chile: "Silencio: lapso en el que se deja de cantar o tocar". Creo, en cambio, que el primer silencio al que se enfrenta el niño en una melodía no es un "lapso en el que se deja de cantar o tocar" sino que es un elemento orgánico de ella, absolutamente activo y presente.

En síntesis, lo que pretendemos con nuestro trabajo es educar, tanto al niño como al adulto, haciéndole sentir que la música es algo vivo, tan complejo como el idioma, pero en ningún caso una materia fría que pueda reducirse a números y letras.

Desde cierto punto de vista resulta ventajosa la carencia de canciones infantiles de que Chile adolece; las pocas que existen y que se mueven en el ámbito adecuado al niño tienen raíces europeas. No hay que confundir

Una canción inventada en clase:

Ej. 3

SOL (2)

Anda-sí, anda-sí el pa-ti-to por aquí. Anda chueco, muy contento

SOL

por el barro contra el viento. Anda-sí, anda-sí el pa-ti-to por a-quí.

Canción en ámbito cuádruple:

Ej. 4

SOL (4)

Duer-me, duerme ya, duerme-te mi ni - ño. Duerme el ga-ll-o,

SOL

duerme el gato, duerme el perro, duerme el pata, duerme, duerme ya, duermete mi ni - ño

Esta, una de las últimas canciones creadas por el primer año del curso primario de 1965, la que se jugó como si fuera una pequeña ópera, repar-tiendo los papeles:

Ej. 5

SOL (4)

Vamos a escri-bir al vie - jl - to pas-cual; Sa-ca tu bu- rri - to del

SOL

al-fal - fal. Mu-cho te pe - di-mos por e-so: escri-bí-mos: Na ol - vi -

SOL

des: Pa-ra la Mar-ga-ri-ta u-na mu-ñe-qui-ta, pa-ra el Pe-

SOL

dri-to un au-ti-to chi-co, para mis a-bue-li-tos unos za-patos nue-

SOL

vi-tos, y para mí, y para mí, nome a-cuer-do lo que pe-dí.

En el segundo año utilizamos la escala pentáfona. Este es un ejemplo de ese tipo de canciones:

Ej. 6

SOL

1. Lu-ni-ta, lu-ni-ta, tú que estás tan le-jos, a-

SOL

-lumbres el ca-mi-no con tu be-llo es-pe-jo.

2.- Lunita, Lunita, cuando te hayas ido
yo estaré muy triste, de no estar contigo

En el tercer año los alumnos ya son capaces de moverse en ámbito sextuple:

Ej. 7

SOL

¡Flojo-nazos, dormi-lones, nos son ho-ras de dor-mir! Se le-vantan atra-

SOL

-sados, llegan tarde al co-le-gio, saltan, corren, se tropiezan y se rompen la na-riz

Ej. 8

Tí - ra - da por bue - yes a - vanza la ca - rre - ta, siempre len - ta -
 - men - te ha - cia la ciu - dad. Con su ca - rre - te - ro, car - ga - da
 va con le - ña desde la mon - ta - ña ca - mi - no del ho - gar.

Logrado este nivel se puede trabajar con canciones o cánones que, progresivamente, van expandiendo el ámbito de la octava. Los alumnos leen y cantan a primera vista y es normal lograr que la clase, por ejemplo, cante un cánon a tres o cuatro voces. La improvisación es ahora dirigida a la creación ajustada a ciertas formas; simultáneamente con la creación de canciones los alumnos, inconscientemente, han adquirido rudimentos de análisis y conocimiento de formas. Esquemas tales como *ABA* o *Rondó* no tienen secretos para ellos puesto que los han manejado, cantado y vivido.

Ha llegado el momento en que quisiera explicar algo más sobre mi anterior referencia al trabajo con Schulwerk de Orff. Mi experiencia personal en Alemania con el Schulwerk me permite afirmar que no existe mejor forma viva de enseñanza musical. Desde el momento en que cada niño de la clase toca un instrumento, así sea el más rudimentario, significa para él una experiencia real, pero siempre que el profesor tenga la formación necesaria para guiar el curso. No obstante, existe una objeción importante, el Schulwerk Orff se basa en la tradición de la canción infantil, confía básicamente en que el niño, al enfrentarse al instrumento, es poseedor —dentro del margen de su desarrollo— de un repertorio de canciones infantiles que puede cantar con afinación hasta, por lo menos, la gama pentáfona.

Los escolares de nuestro país no poseen esta base. La situación es tan diferente a la europea que, personalmente, no me atrevería a enfrentar al niño a la complicada rítmica de Orff e introducirlo simultáneamente a los demás elementos de la música. Además, me parece útil hacer notar que las denominaciones de “blanca” y “negra” del castellano hacen aconsejable su uso como punto de partida de la rítmica, evitando así las innecesarias explicaciones sobre fracciones inevitables en alemán (*Halbe-Noten*, *Viertelnoten*). Además me parece necesario recordar que Schulwerk Orff es un guía para el profesor que demuestra como, a través de la improvisación, se puede ampliar el sentido rítmico melódico del niño, pero en ningún caso es un repertorio.

El único instrumento cuyo aprendizaje hemos considerado aconsejable —dentro de la enseñanza fundamental y simultáneo con ella— es la flauta dulce. Este instrumento se ha adoptado por las siguientes razones: es un instrumento de viento que ejerce una acción positiva sobre el desarrollo musical del niño, tiene un contacto con el ejecutante más directo que cualquier otro y el resultado sonoro sólo depende de la respiración y articulación, igual que en el caso del canto. En segundo lugar, es uno de los instrumentos cuyo aprendizaje a nivel elemental es menos complejo.

La flauta Block, flauta Dolce o flauta recta es, por desgracia, muy poco conocida en Chile. Pertenece a los tipos más antiguos de la familia de las flautas y era el instrumento más común de la Edad Media. Cuenta con una literatura muy vasta que llega hasta la época de Bach. No me parece superfluo, además, recordar que de todos los instrumentos de verdad es el de más bajo costo. (En ningún caso estimo aceptable el uso de instrumentos de juguete y esto por razones obvias).

Paralelamente a los cursos para niños funcionan, en la Escuela Superior de Música de Concepción, otros para la formación de profesores de música y perfeccionamiento de los ya en ejercicio en los niveles primario y secundario. Partiendo de la actual realidad escolar, nos hemos visto obligados a exigir que todos los profesores inicien sus estudios partiendo de la etapa primaria. Todo profesor que se ha presentado al examen de admisión, (examen que por lo demás sólo exige buen oído, voz suficiente y una actitud abierta de entrega al oficio) antes que nada debe dominar el nivel primario, etapa en la que permanece todo el tiempo necesario. Normalmente, después del primer trimestre, cuando ya ha dominado el método "Tónica Do", se encuentra en condiciones de iniciar la práctica vigilada en nuestros cursos de iniciación. El profesor, durante todo el curso de sus estudios —salvo el primer semestre en el que es un estudiante más— realiza una costante actividad práctica en los cursos de aplicación. Después de esta práctica vigilada asume, durante un año, la responsabilidad de un curso el que, al final del año, presenta como prueba de su capacidad pedagógica. Esta práctica sumada al resto de las disciplinas académicas obligatorias (historia de la música, dirección coral, educación de la voz, etc.) le permiten obtener el título de "profesor especial de música para la educación primaria", primer paso hacia el título secundario.

Considero útil referirme ahora a la experiencia realizada en la Escuela Superior de Música de Concepción con los profesores ya en ejercicio, en los cursos de perfeccionamiento, los que han adquirido gran importancia últimamente.

El experimento realizado por nuestra Escuela, el que me atrevo a considerar satisfactorio, imparte a estos profesores la formación que se requiere sin separarlos de sus respectivos cursos. Por breve que sea el lapso de separación del profesor de su curso, para realizar el curso de perfeccionamiento, éste siempre será excesivo para el alumno aunque para el profesor signifique nada

más que el mínimo suficiente, y a mayor logro de competencia por parte de éste último, mayor pérdida, por ende, para el curso que en ese momento debiera a su vez estar dictando. La magnitud del problema se ha revelado claramente en los exámenes de admisión: los profesores han manifestado con angustia que tienen la responsabilidad de una asignatura que prácticamente ignoran y cuyo plan, es obvio, excede a sus posibilidades. Hemos podido comprobar que son los profesores en ejercicio los que más urgentemente necesitan nuestra ayuda. Preciso es mencionar la magnífica ayuda ofrecida por nuestros alumnos regulares en esta tarea, a pesar de la dificultad que significa implantar una metódica nueva a personas que durante años habían realizado un trabajo asistemático.

Después de aproximadamente seis u ocho semanas de trabajo en que comprobamos la suficiente eficiencia, los autorizamos para aplicar sus conocimientos a sus respectivos cursos. Simultáneamente se ensayan en nuestros cursos de aplicación bajo nuestra vigilancia. Un pequeño porcentaje, como es lógico, no puede ser autorizado con similar prontitud al desempeño de sus funciones, pero, en líneas generales, el resultado¹ ha sido promisorio.

Esta labor ya comenzó a dar sus primeros frutos: los niños, debidamente activados, asisten a la clase de música con anhelo y alegría, y no con tedio y temor. Al finalizar el año revisamos sus trabajos a base de canciones y dictados, considerándolos absolutamente satisfactorios. Merece mencionarse el hecho de que los profesores en ejercicio que aplicaron nuestros métodos tuvieron un rendimiento mayor que aquellos que no tuvieron esta oportunidad, pero, es obvio también, que tuvieron que realizar un intenso esfuerzo para mantener la necesaria ventaja sobre sus propios alumnos.

Podría objetarse que esta no es la solución más seria del problema; que sin una formación completa no se puede impartir una enseñanza integrada, y la crítica es consistente. No obstante, es preciso enfrentarse a la realidad y no caer en la teorización inoperante. La alternativa es clara: o trabajamos de esta manera o corremos el riesgo de no hacer nada. Se trata de una solución de emergencia para un problema de emergencia.

Esta nueva modalidad, afortunadamente, ha tenido gran eco en nuestra zona. A fines de 1965 tuve la satisfacción de enterarme que nuestros alumnos —por propia iniciativa— habían organizado centros de trabajo en los que se reunían con colegas que tenían dificultades similares a las que ellos tenían antes. Estas reuniones se efectuaban en horarios regulares en los que nuestros alumnos enseñaban a sus colegas la materia aprendida en nuestra Escuela. Gracias a este esfuerzo, son muchas las escuelas de nuestra zona en las que se dictan verdaderas clases de música. Quizá no sean las que nosotros deseáramos, pero, en todo caso, son clases de música y esto es preferible a la falencia anterior.

Nos hemos preocupado preferencialmente de la formación del profesorado porque, opinamos, este es el único camino a seguir, y la piedra angular del mejoramiento de la enseñanza. En este artículo no me he preocupado

del plan de enseñanza mismo porque no lo he considerado procedente. Una generación de maestros idóneos se preocupará en el futuro de la modificación de los planes de estudio para el alumnado, lográndose espontáneamente su funcionalidad.

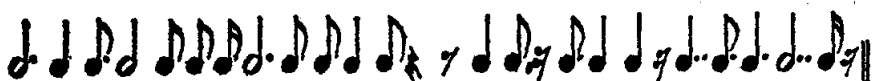
Antes de terminar, querría destacar el lamentable desequilibrio de nuestra educación; a diario nos enfrentamos a la desmesurada importancia que en ella se le da a las disciplinas humanístico-científicas en desmedro de la formación artística y es evidente que esto no redundará en la formación armónica del educando. El posible origen de esta deficiencia —inútil es desconocerlo— reside en el estado de la educación musical chilena, problema que hemos tratado de dilucidar a través de éstas líneas.

Como afirmé anteriormente, la meta de nuestra Escuela Superior de Música y el ideal que deseáramos lograr es que el ramo de la música se transforme en una disciplina activa, viva. A través del aprendizaje seco de ciertos conceptos nuestros alumnos jamás podrán aportar una contribución real al desarrollo cultural del país.

Finalmente, como comprobación de todo lo dicho, me permito dar a conocer una de las preguntas de la prueba a que se sometió a los alumnos de 2º Año de Humanidades del Liceo Nº 1 de Concepción (anexo Chiguayante), en diciembre de 1965:

“Separe lo siguiente en compases de 4/4”

Ej. 9



Ahora, una prueba típica entre las que se utilizan en nuestra escuela para niños del mismo nivel:

“Descubra el ritmo y el compás del siguiente verso: invente con él una melodía en sol mayor con modulación a la Dominante; cántela y escríbala”.

*Por el mar de las antillas
anda un barco de papel
anda y anda el barco barco
sin timonel*

Concepción, 7 de abril de 1966.