

GUITARRA Y POLIFONÍA - II

MARCOS VILLANUEVA

Entre tantos volúmenes consagrados a las técnicas instrumentales o compositivas, ¿encontraremos siquiera algún artículo que trate del arte de escuchar y del análisis de lo que se escucha? P. SCHAEFFER.

El análisis de las causas del problema de la polifonía y el estudio de las principales líneas metodológicas existentes, nos ha llevado a observar como, si bien el problema es mencionado por algunos tratadistas, no se proponen estrategias metodológicas que aborden específicamente la cuestión. Ello nos ha animado a emprender la tarea de intentar elaborar una metodología que aborde el problema de manera sistemática.

La finalidad última que perseguimos, con mayor o menor acierto, todos los profesores de instrumento es que los alumnos lleguen a tocar la música de forma natural y expresiva. Para ello, habremos de cultivar la sensibilidad del alumno y dar salida a esa sensibilidad a través de una técnica sólida, lo que conlleva la superación de un gran número de dificultades de diversa índole. El planteamiento metodológico que hemos elaborado, no pretende sino salvar uno de los escollos que impiden a los alumnos de guitarra llegar a conseguir estos fines.

Al iniciar esta parte de nuestro trabajo, nuestra principal preocupación es acompañar la evolución técnica del alumno con los progresos a nivel del desarrollo de su audición, de manera que ambos aspectos avancen en paralelo, sin entorpecerse ni provocar retrasos en formación del alumno. Los progresos en el terreno auditivo difícilmente entorpecerán el avance del alumno, en todo caso podrán provocar un aparente retraso en el avance técnico, pero la evolución del alumno habrá de contemplarse globalmente y, si el alumno no evoluciona en la asimilación auditiva al tiempo que progresa en el dominio técnico del instrumento, de poco le servirá esto último.

Intentaremos analizar por separado algunos de los problemas que se nos presentan tanto el uno como en otro terreno

II.1.- Problemas que afectan a la educación del oído

Nos centraremos en este apartado en los problemas que afectan a la educación del oído, es decir, en la educación musical del alumno. No es nuestro propósito hacer un estudio de los alumnos afectados por problemas de audición deficiente, si estos no se derivan de una educación asimismo deficiente.

II.1.1.- *La calidad de la percepción*

Frecuentemente se enfoca el estudio de los instrumentos sin tener en cuenta la percepción real que el alumno tiene de lo que toca durante el aprendizaje, con lo que se entorpece y retrasa el verdadero progreso del estudiante. Ha de ser el oído del alumno el que en todo momento controle y pondere el resultado de sus esfuerzos. De poco sirve que los profesores hagamos indicaciones precisas a los alumnos, si estos no están en condiciones de apreciar la diferencia entre lo correcto y lo erróneo.

El avance real de un alumno viene dado, no solo por la mayor o menor habilidad técnica que demuestre, sino por el control que ejerza sobre el material sonoro con que está construyendo su interpretación. La ausencia de este control acarrea grandes problemas con algunos aspectos de la interpretación musical. Mencionaremos, por ejemplo, la incapacidad para distinguir entre una buena y una mala sonoridad, o entre un toque *legato* y uno *staccatto* (sobre todo en los instrumentos de sonido efímero, como la guitarra) y, desde luego, la incapacidad de seguir de forma independiente las diferentes voces de la polifonía que es el problema de que se ocupa este trabajo.

Hemos hablado en la exposición del problema, de como en los alumnos de guitarra, el sentido de la horizontalidad sonora está, por diferentes razones, al menos en desventaja en beneficio de una percepción eminentemente vertical. En esta situación, las líneas melódicas quedan condicionadas por otros acontecimientos ajenos a ellas.

II.1.2.- *El sentido de lo melódico*

Una melodía no es una serie de sonidos enlazados más o menos azarosamente, sino que es el resultado de una concatenación armoniosa de estos. Se hace muy difícil teorizar sobre la construcción de las melodías, ya que no existe un fundamento lógico que se pueda aplicar a todas ellas; podríamos, sin embargo, observar como cada melodía tiene su propia lógica, es decir, se rige por una especie de orden interno que hace que la sintamos como algo coherente y bello.

Pero sin dejar de ser una sucesión de notas, una melodía es algo más que eso; es la expresión de una idea musical y, como tal, no existe hasta que no cobra vida. Sin la intervención del intérprete no existe sino la expresión gráfica de una serie de sonidos sucesivos cuyo sentido solo puede ser captado por el músico experimentado en la interpretación de los signos musicales (solfeo) a lo que deberá aportar su influjo vital, insuflándole vida valiéndose de sus conocimientos y su sensibilidad. Solo entonces se produce el hecho musical.

Aún a riesgo de caer en algunas obviedades, creemos necesario en este punto entrar brevísimamente a hablar del hecho musical desde la perspectiva de la interpretación a fin de sentar los principios pedagógicos en los que nos apoyamos y el camino que creemos mejor para conseguir nuestros propósitos.

Para que la melodía cobre vida es necesario que el intérprete capte su sentido y, a través de él, la dote de expresión. Quizás el elemento que más contribuye a conferir a las melodías su propia lógica interna sea la acertada distribución de las tensiones y puntos de reposo. Si contemplamos la interpretación musical desde un punto de vista puramente objetivo, la tarea del músico intérprete es, ante todo, captar y subrayar esas tensiones y distensiones.

Para captar esas tensiones el músico se valdrá del análisis. Damos por sentado que hablamos de un análisis auditivo-interpretativo y que entendemos éste como un acto de prospección en la música (a través de la audición) a la búsqueda de los elementos armónicos, melódicos, rítmicos, etc. que provocan los momentos de tensión y de relajación. Nos hallamos, pues, ante un análisis vivo, puesto al servicio del intérprete antes que al servicio del teórico de la armonía, de la composición, etc.

Para subrayar las tensiones, el intérprete hará uso de la dinámica, la agógica, la articulación, etc. La utilización de todos estos medios estará desde luego al servicio de la idea del autor e impregnada de la sensibilidad personal sin lo cual no existiría un verdadero hecho artístico, es decir: la transmisión de emociones a través del sonido.

La conjunción de estos aspectos objetivos y subjetivos es lo que hace posible que diferentes versiones de una obra sean oídas como diferentes, aunque todas ellas estén cargadas de sentido.

Creemos que la pedagogía instrumental ha de tener presentes estas cuestiones desde los primeros balbuceos del alumno con el instrumento. Hablamos naturalmente de un nivel en el que solo haremos uso de la dinámica (y, tal vez de la agógica para los finales). En este sentido es muy interesante ir introduciendo al alumno en la captación de las tensiones de las melodías haciéndoles tocar *crescendo* cuando la melodía asciende y *diminuendo* cuando baja, en estrecha relación con el canto. Citamos aquí las recomendaciones de D. Aguado (1843: pág. 70, sección cuarta):

...es necesario tener presente el jiro que tienen cada una de las canturias de la frase: mientras aquellas suben se va *generalmente* esforzando el sonido, así como se vá atenuando este, mientras aquellas bajan. Esta consideracion se aplica tambien a cada idea, sin per-

juicio de que las notas que caen en primer tiempo, se hayan de hacer sentir más que las del segundo.

Naturalmente la interpretación musical no está solo supeditada, como hemos observado anteriormente, a la tensión de la melodía, sino también a las del ritmo, la armonía, la estructura, etc. y Aguado hace bien en subrayarlo indicando que estos principios se aplican *generalmente*.

Lo que nos parece indiscutible es que, al margen de otros muchos elementos que condicionan la interpretación, existe una tensión melódica cuya importancia es enorme en el hecho musical. Así lo explica Erickson (1955: págs. 19 a 66) cuando elabora su *teoría de la gravedad musical*.

Volviendo ahora a la didáctica instrumental que es el tema que nos ocupa, se trataría en suma de ir creando hábitos correctos de interpretación a partir del elemento que es susceptible de ser captado más fácilmente por el alumno: la melodía.

Una melodía a la que se incorporan mentalmente y de manera arbitraria notas que no le pertenecen, sino que forman parte, bien del acompañamiento, bien de otra voz; pierde gran parte o toda su lógica interna y puede llegar a convertirse en algo incoherente para nuestro sentido musical.

Los alumnos cuyo oído interno vaga erráticamente de la melodía al acompañamiento y viceversa, en la manera que hemos descrito al hablar del *oído errático* u *oblícuo*, difícilmente podrán captar el sentido lógico de la música que pretenden interpretar, ya que interiormente han creado otra “cosa”, nueva y diferente a lo que pretendía el compositor. Algo a lo que, aún siendo una sucesión de sonidos, nos resistimos a calificar como melodía. Nos parece imposible que los alumnos puedan expresar cualquier música de manera viva y natural sin captar con claridad la idea original del autor.

De la percepción incorrecta de la melodía se derivarán obviamente problemas para apreciar correctamente la polifonía, que no es sino una superposición de melodías.

II.2.- La percepción de la polifonía

Parece evidente la necesidad de que los alumnos entiendan la obras, siendo capaces de conocer por separado sus diferentes partes. En Neuhaus (s.d. pág. 33) hemos encontrado unos consejos sobre la manera de trabajar una obra, que deberían ser seguidos por todos los estudiantes de cualquier instrumento polifónico:

Sugiero al alumno estudiar una obra para piano como un director de orquesta estudia una

partitura, es decir, no solamente en su conjunto, (esto ha de ser lo primero, en el caso contrario la imagen carecería de unidad) sino en el detalle, descomponiendo los elementos de la obra para estudiar su estructura armónica y polifónica, es decir, examinando lo esencial, su línea musical y lo “secundario”, por ejemplo “el acompañamiento”.

Naturalmente nos hallamos ante unos consejos que están dirigidos a alumnos de un estadio más avanzado de estudios instrumentales que aquellos a los que está dirigida nuestra atención, pero si hemos de diseñar una metodología para principiantes; nuestra vista ha de estar, a la vez que en los inicios, en un horizonte algo más lejano. De otra manera, careceremos de la perspectiva suficiente que nos permita seguir una línea definida donde estén claros los objetivos que ha de cumplir la enseñanza instrumental. Esta línea habría de sentar unas bases de trabajo que cimenten de manera correcta el modo de enfrentarse los alumnos a las obras en momentos más avanzados de su carrera.

Si Neuhaus habla del problema, es porque sin duda existe, entre ciertos alumnos de piano, la costumbre de estudiar las obras como un todo, es decir, tocando siempre todas las partes a la vez. Nos hallamos entonces ante un problema que se manifiesta en los alumnos de piano con un paralelismo con lo que ocurre tan frecuentemente entre los de guitarra. Neuhaus propone estudiar las obras desmenuzándolas en sus diferentes partes para poder separar claramente melodía y acompañamiento. De ninguna manera pensamos que nos propone un análisis exclusivamente teórico. Entendemos que, del exámen de las diferentes partes de la obra derivará un trabajo dirigido a conocer en el piano las partes por separado a fin de dotar a cada una de ellas de vida propia con la necesaria independencia del resto. Se trata de conocer los papeles que cada parte tiene en el conjunto de la obra y averiguar “quién” es el protagonista (o si hay más de uno) y “quien” hace un papel secundario.

En una formación ideal, los estudiantes de un instrumento polifónico habrían de ser capaces de cantar interiormente todo lo que sea *cantabile* de la obra que pretenden dominar.

II.3.- Problemas que afectan a la técnica de la guitarra y a su didáctica

II.3.0.- Preliminares

Hemos visto en nuestro análisis de causas, como las dificultades que presenta la guitarra para trabajar las voces por separado están en el origen del problema. Todo ello ha impedido que existan entre los guitarristas unos hábitos de estudio encaminados a trabajar aisladamente las diferentes partes de las piezas.

Pretendemos que otro de los puntales de nuestra metodología sea crear en los alumnos el hábito de trabajar las voces por separado. Esto nos plantea diversos problemas que afectan a la técnica y al enfoque del estudio.

La técnica y la digitación de ambas manos presenta una serie de dificultades que afectarán seriamente al enfoque metodológico. Las de la mano izquierda ya han sido apuntadas en nuestro análisis de causas, y aparecen en prácticamente todas las etapas del aprendizaje. La mano derecha plantea otras que afectan a los inicios del aprendizaje del instrumento y que pasamos a exponer.

II.3.1.- La problemática de la mano derecha

El primer problema que se nos plantea estriba en los dos tipos de ataque que se emplean en la guitarra. El ataque *apoyando* se utiliza sobre todo para melodías solas y, en algunas escuelas, para melodías con acompañamiento. La polifonía hace difícil el empleo de este ataque por lo que solemos utilizar el ataque *tirando*.

Muchos métodos empiezan enseñando al alumno a tocar apoyando (con los dedos i y m). Desde el punto de vista técnico, consideramos que comenzar la enseñanza de esta forma, no es el planteamiento más lógico ya que ralentiza mucho el aprendizaje y de ello no se derivan ventajas de importancia. Antes bien pensamos nosotros que provoca algunos inconvenientes por lo que hace tiempo que hemos desistido de enfocar de esa manera los primeros pasos con el instrumento.

El problema que plantea esta solución es que, al cabo de poco tiempo, se ha de cambiar radicalmente el enfoque e incluso la posición de la mano derecha del alumno para que pueda empezar a hacer arpeggios, acordes, melodía y acompañamiento, etc. Al ser la guitarra un instrumento polifónico, la mayor parte de su repertorio está escrito en las texturas que la polifonía permite, por lo que abundan los acordes, los arpeggios y la escritura a varias voces, donde el ataque apoyando o es impracticable o presenta un elevado grado de dificultad. En la práctica, la mayor parte de las notas que se tocan en la guitarra, se hacen sin apoyar. En nuestra opinión, deberíamos considerar pues el apoyando como un recurso técnico práctico pero excepcional.

El argumento principal que se esgrime para defender el comienzo por la técnica de i-m apoyando, es la sensación de seguridad que el apoyando produce. La causa de esta seguridad es que siempre hay un dedo en contacto con las cuerdas, pero he aquí el germen de un futuro problema: la necesidad del alumno de estar constantemente en contacto con ellas.

El comienzo del estudio de la guitarra por la técnica i-m apoyando, está basado en la pretensión (por otra parte muy lícita) de que el alumno aprenda a alternar

los dedos. Sin duda esto será importante para él cuando, posteriormente, haya de tocar pasajes rápidos. Este planteamiento sería, en principio, válido si no chocara de frente con la realidad.

Se pretende que el alumno alterne ambos dedos (apoyando) sin repetir ninguno. En la práctica, los cambios de cuerdas plantean dificultades para mantener esta alternancia difíciles de evitar en esta etapa del aprendizaje y el ataque apoyando contribuye a ellos. Veamos lo que ocurre en la inmensa mayoría de los casos.

Los pedagogos de la guitarra hemos observado repetidas veces que, en las escalas y melodías descendentes, cuando se ha de pasar de una cuerda a la inmediata superior (más grave) y, en la alternancia i-m, le toca al dedo medio, el alumno suele repetir el índice. Esto se debe a que, al medio (más largo) le cuesta más subir a la cuerda más grave, lo que se soluciona instintivamente repitiendo el índice ya que este dedo está ya en contacto con la cuerda superior a causa del ataque apoyando. Hemos visto a tantos alumnos caer en este defecto, que pensamos que la cuestión de la alternancia de los dedos se queda, la mayoría de las veces, en un planteamiento puramente teórico.

Este enfoque se derivan además problemas con la técnica que más adelante son difíciles de solucionar. Uno de ellos es la inclinación de los alumnos a acercar exageradamente la muñeca a la tapa armónica. Cuando tocan apoyando tienden además a desplazarla hacia arriba y a estirar los dedos. Esta posición es, en nuestra opinión, no solamente nada recomendable sino que está alejadísima de la necesaria para tocar sin apoyar. Las consecuencias de este planteamiento las padecen aquellos alumnos ya avanzados, a los que vemos cambiar bruscamente la posición cada vez que quieren apoyar alguna nota.

Descartamos nosotros entonces, desde el punto de vista técnico, este procedimiento como el idóneo para iniciarse en el instrumento y nos proponemos plantear alternativas que permitan unos inicios bien estructurados técnicamente y que, al tiempo, nos lleven hacia nuestros propósitos de que el alumno controle cuanto antes la polifonía.

Cuando el alumno conoce las notas de la primera posición, cosa que a lo sumo le lleva un par de meses, llega el momento de iniciarle en las primeras lecciones de polifonía. Así lo plantean la mayoría de los métodos y así nos parece que ha de ser pues, de otra forma, estaríamos prolongando excesivamente la etapa en la que el alumno toca solo melodías sin acompañamiento o, en todo caso, con un acompañamiento a cargo del profesor (que no estudia en casa con el alumno) y esto puede provocar un cierto aburrimiento en él.

Las primeras lecciones de polifonía suelen consistir en una melodía para el pulgar con un acompañamiento sencillísimo (a menudo una sola nota) a cargo del índice (*no apoyando*). Posteriormente se van incorporando más notas, tanto en la melodía como en el acompañamiento. Esto nos parece lo indicado desde el punto de vista técnico, aunque tenemos algunas reservas que afectan a la educación auditiva y musical que serán explicadas en otro punto.

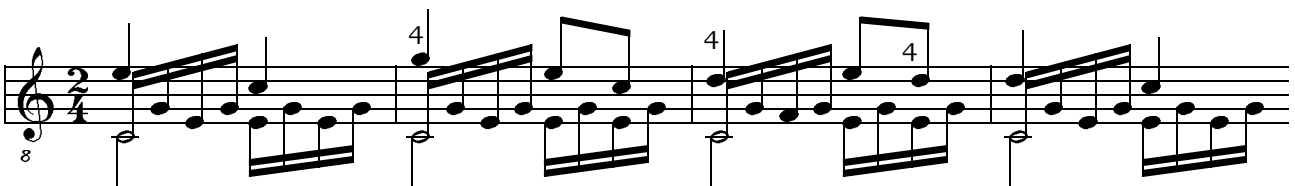
II.3.2.- La problemática de la mano izquierda

Vamos ahora con la mano izquierda. Si comparamos con el arpa, el piano y otros instrumentos de teclado, observamos como, al margen de las dificultades que presenta el repertorio de estos instrumentos, estos problemas se pueden plantear con una cierta claridad en los inicios del aprendizaje. Al estar repartida la polifonía entre ambas manos, la digitación de una mano izquierda que ejecuta un acompañamiento no afecta a la digitación de la derecha que toca una melodía.

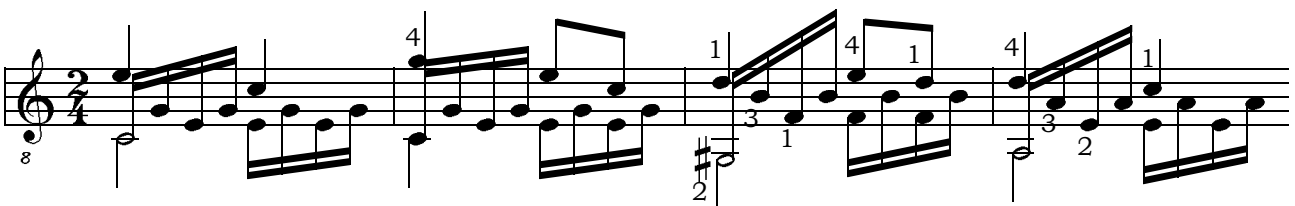
La guitarra, por el contrario, complica bastante esta manera tan conveniente (y hasta imprescindible) de trabajar las obras a causa de que las digitaciones de la mano izquierda están muy condicionadas por el conjunto de la polifonía. Cualquier cambio en ésta, condiciona totalmente la digitación de la melodía que queramos estudiar sola. Una melodía como la que aparece al comienzo del estudio Op. 35, nº 13:



se ve afectada en su digitación, según el acompañamiento sea el que figura en los compases iniciales:



O el que figura en los compases 25 al 28:



Estos problemas se hacen mas evidentes y complejos con los cambios de posición pero para entonces los alumnos estarán mas preparados y contarán con mas recursos. Por ello, de momento nos vamos a concentrar en los comienzos del estudio del instrumento.

Ante estas dificultades, se nos presentan dos opciones: hacer que los alumnos toquen la voz en cuestión respetando las digitaciones a pesar de su complejidad y/o aparente falta de lógica que parecen presentar, o hacerles tocar las diferentes voces con digitaciones diferentes pero mas cómodas.

En principio las dos opciones presentan problemas: la primera solución puede perturbar enormemente al alumno principiante al hacerle trabajar con digitaciones complejas o, al menos aparentemente absurdas pués ello no hará sino confundirles y dificultar el desarrollo de unos hábitos correctos en el dominio de la técnica instrumental.

La segunda opción puede parecer a primera vista la solución ideal ya que facilitaría mucho las cosas a nivel técnico. La cuestión, sin embargo no es tan sencilla pues no se trataría de tocar estas voces un par de veces para descubrir como suenan sin la interferencia del resto de la música, sino que pretendemos que cada voz se fije en la memoria del alumno para que pueda ser reconocida y seguida auditivamente. También pretendemos dotarla de vida propia dándole la expresividad que dicha voz requiera en función de su importancia en el contexto. Para conseguir esto será necesario, además de cantarlas, ejecutar en el instrumento muchas veces cada voz por lo que, inevitablemente, entrará en funcionamiento la memoria. Esto originará previsiblemente algún problema por lo que se hace necesario tener presente el fenómeno de la memoria y su funcionamiento en el estudio de un instrumento.

II.3.3.- La memoria audiomotriz

La memoria es un elemento de vital importancia en todo aprendizaje instrumental. En el proceso de aprendizaje de una obra, el músico pone en funcionamiento gran cantidad de recursos intelectuales y sensitivos que ponen en funcionamiento a su vez distintas memorias. Por ello se habla de memoria auditiva, memoria analítica, memoria visual, etc. Al ejecutar una pieza de música intervienen todas ellas en mayor o menor medida.

Sin dejar de valorar la idoneidad del sistema empleado por los tratadistas al analizar las diferentes memorias por separado, no se le oculta a nadie que, en el proceso de asimilación e interpretación de una obra musical estas memorias intervienen en íntima dependencia. Podríamos, por ejemplo, hablar de la estrecha rela-

ción que existe (en el músico con una buena formación solfística) entre la memoria nominal (la de los nombres de las notas) y la auditiva.

No es nuestro propósito extendernos en estas relaciones ya que no es nuestro objetivo elaborar nuevas teorías sobre el funcionamiento de la memoria en los músicos. Pero, para el caso que nos ocupa, nos interesa centrarnos brevemente en la memoria que retiene y posteriormente reproduce los movimientos del ejecutante. Esta memoria es mencionada por numerosos tratados que abordan las memorias musicales, como memoria *muscular*, memoria *tactil* (Barbacci, 1965), memoria *kinestésica* o de los movimientos (Ramos Megía, 1947) memoria *motriz*, memoria de los dedos, etc.

A nuestro entender, solo la necesidad de desmenuzar el fenómeno para analizarlo, justifica que hablemos de memoria muscular, motriz etc. a secas, ya que esta nomenclatura parece excluir la audición del funcionamiento de esta memoria. Existe, desde luego, en el ser humano una memoria motriz o de los movimientos que nos permite ejecutar de manera automática gran cantidad de actividades en la vida diaria. Estos movimientos son reproducidos automáticamente en respuesta a un determinado estímulo (Barbacci, 1965: pág. 146):

En la memoria muscular, la repetición de un movimiento determinado obrará una modificación nerviosa que, al persistir favorecerá la reproducción del mismo movimiento al nuevo influjo del estímulo.

En el caso de la música, la memoria muscular está indisolublemente ligada a la memoria auditiva que es su estímulo natural. Por ello, nosotros preferimos hablar de *memoria audiomotriz*.

Pero, si el estímulo es la memoria auditiva, es decir la de los sonidos, y la manera en que queremos tocar estos en función de la expresión que hemos decidido previamente (memoria expresiva o como prefiere Barbacci (1965: pág.109): memoria emotiva, ¿como es posible que sean los sonidos los que desencadenen los movimientos necesarios para la ejecución? ¿no son acaso aquellos la consecuencia de estos?. Sin duda lo son, pero primero habrá actuado la memoria auditiva que en forma de representación mental previa habrá evocado los sonidos deseados antes de que se ponga en funcionamiento el músculo o músculos encargados de producir el movimiento deseado para la producción del sonido.

A pesar de ser uno de los tratadistas que habla de la memoria muscular y táctil como una memoria bien diferenciada, Barbacci (1965: pág. 68) acaba reconociendo la estrecha dependencia que esta memoria tiene de la memoria auditiva:

El complejo de las memorias muscular-táctil incorpora a la mente no solo las sensaciones físicas del movimiento sino también las de la resistencia y características táctiles de la

superficie y borde de las teclas, de las cuerdas, de las llaves de los instrumentos. A esta memorización colabora la memoria auditiva, porque las acciones musculares-táctiles conducen y se controlan en su función sonora.

Analizado someramente el funcionamiento de los mecanismos de la memoria que hemos dado en llamar audiomotriz, nos es ahora más fácil entender el problema que nos plantearía decidirnos sin más por recurrir a digitaciones diferentes según se toque las voces por separado o conjuntamente.

Si recurrimos a digitaciones provisionales para las diferentes voces a fin de facilitar el conocimiento y, sobre todo, el posterior reconocimiento de las voces en el contexto del entramado polifónico, la necesaria repetición sistemática de esas partes de la pieza originará automatismos creados por la acción de la memoria audiomotriz. Estos automatismos se generan con gran rapidez ya que como expone Martenot (1993: pág. 79):

...los primeros gestos inscritos en la memoria se graban en ella con una intensidad considerablemente superior a la de las repeticiones ulteriores. Todos somos testigos de la persistencia del primer gesto en el caso de una mala digitación o de una nota equivocada, tan difíciles de corregir.

Utilizando las mencionadas digitaciones provisionales, haríamos trabajar al alumno con una digitación que, aunque en principio se consideraría correcta, posteriormente aparecería como incorrecta por impracticable y habría de ser sustituida por otra. El proceso de sustitución de una digitación por otra no es un problema que podamos pasar por alto. Cualquier profesional de la enseñanza de cualquier instrumento conoce las dificultades de los alumnos para sustituir una digitación incorrecta por otra nueva. No nos resistimos, de todas formas a citar de nuevo a Barbacci (1965: pág. 66) que previene sobre la dificultad de corregir este tipo de errores:

La memoria muscular y táctil, siendo básica para todo instrumentista, requiere un entrenamiento muy cuidado para evitar errores porque forman fácilmente hábitos que demoran y traban el automatismo. Así como un papel que ha sido doblado en un sentido, necesita un tratamiento largo para perder la costumbre y la huella, también en la memoria es largo el proceso correctivo y en ambos ejemplos es tanto más difícil la reeducación cuanto más pequeña es la diferencia.

II.3.4.-Conclusiones

Nos hallamos pues ante un problema que presenta algunas dificultades. Descartada la opción de las digitaciones provisionales por el perjuicio que pueden ocasionar al alumno al interferir en la memorización correcta de las obras, vemos como la alternativa está condicionada por la confusión que pueden generar en el

alumno unas digitaciones aparentemente faltas de lógica y la propias dificultades que su ejecución genera.

Estas dificultades pueden llegar a ser importantes en las obras de un cierto nivel, pero es de esperar que para entonces, el alumno posea ya los recursos suficientes para soslayar esta dificultad. La cuestión está en saber si estos problemas se pueden soslayar en los comienzos del aprendizaje utilizando un material *ad hoc*. Con esta intención hemos creado un material, que publicaremos próximamente, que permite que las diferentes partes sean tocadas por separado, evitando presentar digitaciones que puedan no ser comprendidas por los alumnos, tratando de eliminar toda apariencia de falta de lógica en la resolución técnica e intentando que la memoria audiomotriz actúe desde un principio en beneficio del alumno y no en contra.

Barcelona, Octubre de 2006