



*LA MEMORIA MUSICAL EN
EL NIÑO DE 7 A 12 AÑOS Y
SU APLICACIÓN EN LA
ENSEÑANZA DEL PIANO*

**Trabajo final para optar al título de Licenciada en
Perfeccionamiento Instrumental, Piano**

Profesores asesores: Carmen Aguilar y Dante Medina

Alumna: Mariana Quainelle

mquainelle@hotmail.com

Febrero de 1996

ÍNDICE

Organización del trabajo

Introducción

Capítulo I- La memoria, definición y clasificación según las distintas teorías y su desarrollo con la edad.

Capítulo II- Organización de la memoria, olvido y recuperación.

Capítulo III- Tipos de memoria que intervienen en el aprendizaje musical.

Capítulo IV- Teorías y métodos de memorización musical.

Capítulo V- La importancia de una diagnosis individual y el problema de la mano izquierda.

Capítulo VI- Un aprendizaje progresivo y acumulativo.

Capítulo VII- La importancia de la memorización en la ejecución musical.

Conclusión

Bibliografía

Introducción

Dentro de la educación musical, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cómo tocar un instrumento, ocupa un lugar muy importante el desarrollo de la memoria musical y sobre todo en aquellos que han elegido como instrumento el piano, ya que el pianista debe memorizar dos líneas musicales escritas en pentagramas diferentes, a diferencia de otros instrumentistas que deben memorizar una sola línea melódica, escrita en un solo pentagrama.

La mayoría de los estudiantes avanzados y profesionales de la música muestran inquietudes frente al problema de la “falta” de memoria.

Estudiosos de este tema como Rodolfo Barbacci,¹ llegan a afirmar que, en la actualidad, para un solista o un director, poseer una perfecta memoria musical es tanto o más importante que la técnica profesional. Giesecking² explicita en su método de aprendizaje que “saber una pieza de memoria es el primer paso de la enseñanza.” Otro estudioso, Eric Street³, en su artículo dedicado a este tema, compara la memorización con la “muerte y el pago de los impuestos.” Rebecca Shocley⁴ sostiene que para los estudiantes memorizar es “un largo y penoso proceso y aprender un nuevo repertorio es para ellos un mayor desaliento.” A estas últimas palabras se podría agregar que la suma de fracasos y desalientos termina con la carrera de muchos jóvenes talentosos.

Todos los músicos afirman que el desarrollo de la memoria es una necesidad indiscutible, pero en la educación es descuidada por los maestros. El desarrollo de esta habilidad debería ser tan importante como el desarrollo del oído, la lectura, el ritmo, la coordinación, la técnica, la relajación, la musicalidad y el talento. Muchas veces estos elementos son considerados cualidades o condiciones musicales innatas de unos pocos elegidos a quienes los profesores dedican su tiempo dejando de lado a aquellos alumnos que carecen de ellas y son los que más necesitan ser educados.

¹ Barbacci, Rodolfo: *Educación de la memoria musical*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, introducción, 1965.

² Leimer- Giesecking: *La moderna ejecución pianística*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1950 (P. 47)

³ Street, Eric: *Death, taxes and memorizing*, revista Clavier, EEUU, marzo de 1989 (P.18)

⁴ Shocley, Rebecca: A new approach to memorization, revista Clavier, EEUU, julio-agosto de 1986 (P.20)

Aún a los niños “dotados” de memoria inmediata se les debería enseñar a memorizar las pequeñas obras para evitar futuros tropiezos a medida que avancen y sus partituras se compliquen en dificultad y en extensión.

No solamente desde el punto de vista pedagógico es importante la educación de la memoria musical, sino también desde el punto de vista estético: el concierto público.

Los ejecutantes que realizan la experiencia de tocar frente a un público, conocen perfectamente esta necesidad de la memoria, ya que su falencia trae serios inconvenientes. Por un lado, aparecen el temor y la ansiedad, principales factores de accidentes en el escenario; por otro lado, la imposibilidad de abordar programas extensos o de retener una página musical, lo que reduce considerablemente el desempeño solístico de una presentación pública.

“Quienes asisten como oyentes a un concierto de un solista que actúa con música a la vista, experimenta reducida admiración y placer en comparación de lo que goza cuando aquel ejecuta de memoria.”⁵

Esto es un hecho que se comprueba cuando cierto público se asombra frente a las acrobacias mnemónicas de ciertos pianistas olvidándose a veces de sus pésimas ejecuciones y cuando ven a alguien con la partitura, aun cuando su interpretación sea excelente, no le dan el mismo juicio de valor que a los primeros.

“Ni el genio ni el talento son indispensables a la memoria, en cambio ésta lo es para ambos”⁶

Este trabajo está dirigido de manera especial a los profesores de piano de los niveles iniciales, con el objetivo de acercarlos a un conocimiento más profundo del funcionamiento de los procesos mnemónicos y su desarrollo con la edad.

Las edades de los niños comprendidas en este estudio (7 a 12 años) coinciden con lo que Piaget denomina “Etapa de las operaciones concretas” y este será el punto principal de referencia al abordar las distintas técnicas de memorización musical existentes, expuestas tal como fueron concebidas por grandes pedagogos de este siglo y que ocuparán un capítulo de este trabajo.

⁵ Barbacci, Rodolfo: *Educación de la memoria musical*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1965 (P.19)

⁶ *Ibidem* (P.19)

El objetivo de este estudio es lograr una aproximación al conocimiento de los distintos tipos de memoria que intervienen en el aprendizaje centrado, en este caso, en la música y fundamentalmente mostrar un camino a los educadores para que sean capaces de conocer de qué manera aprenden sus alumnos y de ese modo poder ayudarlos.

Capítulo I

La memoria, definición y clasificación según las distintas teorías y su desarrollo con la edad

La memoria es la facultad de conservar las ideas anteriormente adquiridas.

A pesar de ser una facultad estudiada desde tiempos muy remotos, el desarrollo de nuestros conocimientos acerca de ella sólo data de algunos años y la bibliografía específica de la memoria es escasa.

La evolución de las investigaciones de la memoria está ligada al desarrollo histórico del pensamiento, que depende a su vez del desarrollo social.⁷

Para Piaget, la memoria es una forma de conocimiento como cualquier otra, un saber o una habilidad que no se vincula con el dato presente como la percepción, ni con la solución de problemas nuevos, como la inteligencia en su función específica, sino con la estructuración y con la reconstrucción del pasado. Para este autor la memoria resulta indisoluble de la inteligencia y define dos polos de interpretaciones: por un lado la memoria como “una facultad psíquica fundamental, un mecanismo central y esencial de la mente cuyo papel es la conservación de todo el pasado.”⁸ Por otro lado la memoria es la inteligencia en lo que se refiere a conocimiento del pasado.⁹

Alain Lieury define la memoria como “la capacidad de restituir la información contenida en un mensaje en ausencia de este último, o de reconocer dicha información entre otros mensajes.” Esta definición procede de la cibernética y describe la memoria como una función útil para la comunicación.¹⁰

Desde las primeras investigaciones experimentales que datan aproximadamente de 1850 (Hermann Ebbinghaus) se plantearon diversas teorías acerca de la memoria:

1. El empirismo asociacionista: Reduce la memoria a meras asociaciones entre copias, ellas son: similitud, contigüidad y causalidad.

⁷ Lieury, Alain: *La memoria, resultados y teorías*, Barcelona, editorial Herder, 1985, capítulo I (P.9)

⁸ Freud y Bergson en Lieury, ibídem.

⁹ Piaget, Jean- Inhelder, Bärbel: *Memoria e inteligencia*, Buenos Aires, editorial El Ateneo, 1978 (P. 341)

¹⁰ Lieury, Alain, ibídem (P.11)

Los trabajos de estos teóricos se centran esencialmente en la memoria verbal, la cual se reduce a la memorización de listas de palabras o de letras.

Durante la década de 1950 a 1960 fue muy usada la “técnica de parejas,” inventada por Calkins, consiste en hacer aprender una lista de parejas cuyo primer miembro es llamado estímulo y el segundo respuesta.

La “técnica de aprendizajes en series,” inventada por Ebbinghaus, consiste en aprender ordenadamente una lista de palabras presentadas en un mismo orden y por último, la “técnica de las libres asociaciones,” inventada en 1879 por Galton, consiste en la presentación de una palabra por el experimentador, el estímulo y el sujeto responde con todas las palabras que se le ocurren en aquel instante.

2. Los modelos cibernéticos: consideran al hombre como un sistema capaz de tratar informaciones, estos investigadores de la memoria se orientaron hacia dos direcciones distintas:

- a) Los códigos de la memoria: basada en la idea de que los recuerdos, en sentido amplio, son determinadas formas codificadas de informaciones memorizadas por el sujeto.
- b) La estructura de la memoria: basada en el funcionamiento de la memoria como el resultado del funcionamiento de varias estructuras distintas, por analogía con el ordenador. Un ordenador está constituido por diversas estructuras: unidades de tratamiento, memorias operatorias permanentes, etcétera.

En 1948, Wiener fue el primero en distinguir memorias “circulantes” y memorias “a largo plazo”. Desde entonces muchos han sido los defensores de esta distinción entre “memoria a corto plazo” (que conserva la información por espacio de algunos segundos) y “memoria a largo plazo” (que conserva la información durante un tiempo prolongado o bien para siempre)

3. Las teorías de la organización: A diferencia de los asociacionistas, el Organizacionalismo considera que la interacción de los elementos depende a la vez de la naturaleza de dichos elementos y de la relación que los mantiene unidos. Algunas de las organizaciones más características son: la organización en categorías y la organización jerárquica, esta última constituye el prototipo de la memorización.

George Miller en su artículo más célebre “Le nombre magique 7” demuestra que la memorización no está limitada por una cantidad determinada de información, sino por un número dado de símbolos diversos.

El número 7 constituye el límite de la memoria inmediata (el límite de lo que se puede memorizar en una sola presentación) Sólo si se realizan agrupaciones entre los elementos, es decir 2chunks” (trozos) se puede superar el límite.

Estos teóricos sostienen que nuestra memoria es como una biblioteca cuya organización determina el modo de acceso a las informaciones.

Históricamente el organizacionalismo es una corriente de investigadores americanos que pretenden superar el Asociacionismo mediante la renovación de la cibernética. Su único rasgo estructural es la capacidad limitada de la memoria y la jerarquía como base del edificio mnemotécnico entero. Sin embargo, dejan de lado el papel de la inteligencia o el de los marcos sociales.

4. Epistemología genética: Piaget es quien descubrió las estructuras del pensamiento a través del análisis de su desarrollo en el transcurso de la microhistoria del individuo: “el desarrollo genético”.

Para este investigador los esquemas utilizados por la memoria se toman de la inteligencia y por ello se suceden por etapas que corresponden, a los niveles operatorios de los sujetos.

Piaget¹¹ distingue una “memoria en sentido amplio” (es la conservación de todo lo que se adquirió en el pasado) y una “memoria en sentido estricto” (comprende sólo las conductas que se refieren al pasado desde el punto de vista de la conciencia del sujeto: reconociones, reconstituciones y evocaciones)

El desarrollo de la memoria con la edad

La evolución de la memoria con la edad constituye la “Historia de las organizaciones progresivas,” estrechamente dependientes de las estructuraciones de la inteligencia.

La raíz del origen genético de la inteligencia la constituye la **Acción**. La repetición de unas mismas acciones desemboca en la formación de estructuras internas o **Esquemas** (que es la generalización de dichas acciones)

En las primeras etapas del desarrollo del niño esta lógica de la acción es tan elemental que consiste en la coordinación de ciertos reflejos hasta que en los últimos estadios de desarrollo del niño dicha coordinación se realiza entre acciones interiorizadas y reversibles: las **Operaciones**. Estas acciones constituyen el pensamiento.

En el terreno de la memoria se hallan etapas sucesivas:

a) Etapas de las reconociones: se inicia ya en la etapa sensorio-motriz (1 a 3 años del niño) Esta memoria de reconocimiento es mucho más precoz que la de evocación. Es la asimilación de lo dado en la medida que se lo vuelve a encontrar o reaparece. Comprende desde los reflejos hasta los hábitos elementales.

Existen tres tipos de reconocimiento:

- 1- Reconoción elemental: está ligada a la continuación o a la repetición de un acto reflejo.
- 2- Reconoción por asimilación a un esquema adquirido ya constituido: es el reconocimiento de los indicios significativos ligados a los hábitos y a los actos de inteligencia sensorio-motriz.
- 3- Reconoción de niveles superiores: vinculados a esquemas móviles y diferenciados (clasificaciones, etc)

¹¹ Piaget, Jean- Inhelder, Bärbel: *Memoria e inteligencia*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1978 (P. 365-368)

- b) Etapa de las reconstituciones: Corresponde de los 4 a los 7 años. Consiste en una reproducción intencional de una acción particular y de sus resultados. Requiere la presencia del objeto, deriva de la imitación y señala el paso del nivel sensoriomotor al representativo.

- c) Etapa de las evocaciones: Constituye el estadio más elaborado de la memoria. Sólo aparece en imágenes mentales y el lenguaje. Corresponde al nivel de las formas representativas preoperatorias u operatorias de la inteligencia (8 a 10 años)

Teniendo una visión general de las distintas etapas del desarrollo de la memoria con la edad, nuestro enfoque será la etapa de las operaciones concretas y las diversas capacidades que adquieren los niños en este estadio de desarrollo intelectual.

Etapa de las Operaciones Concretas¹²

Alrededor de los 7 años hay un cambio fundamental en el desarrollo de los niños. Se convierten en poseedores una cierta lógica, son capaces de coordinar operaciones en el sentido de la reversibilidad (es la capacidad de desviar la información; se presenta bajo dos formas: inversión o negación y reciprocidad. Esta reversibilidad aumenta en el curso de los estadios), en el sentido de un sistema de conjunto, pero siempre en presencia del objeto manipulable. Adquieren una lógica de clases, relaciones y números.

Dentro de la estructura de conjunto adquieren la capacidad de **Seriación**: consiste en ordenar los elementos siguiendo la misma relación, es decir el niño es capaz de elaborar un sistema para comparar los elementos entre sí.

Alrededor de los 7 u 8 años aparece la **Clasificación**: es la inclusión de una sub-clase en una clase, es decir que a esta edad los niños son capaces de comprender el hecho de que la parte es más pequeña que el todo.

Todo este período de las operaciones concretas está constituido por una serie de estructuras en vías de equilibración. Comprende no solamente las clasificaciones y

¹² Piaget, Jean: Estudios de psicología genética, Buenos Aires Editorial Emecé, capítulo 1" El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" (P. 24-27)

seriaciones sino también las correspondencias término a término, correspondencias simples o seriales, operaciones multiplicativas, etcétera.

Todas estas estructuras se construyen a partir de los 7 años y a partir de ese momento las nociones de conservación se hacen posibles. La memoria trabaja como un historiador que valiéndose de algunos documentos, siempre incompletos, reconstruye el pasado en parte, deductivamente.

Capítulo II

Organización de la memoria, olvido y recuperación

Dentro de la estructuración de la memoria se distinguen dos grupos de operaciones distintos:

- 1- Almacenaje
- 2- Recuperación

1-El almacenaje¹³ tiene la función de codificar y clasificar las informaciones de la memoria. Esta organización de las informaciones es el elemento motor de la memorización, es decir que las informaciones entran ya organizadas en la memoria. La calidad del almacenaje depende directamente de las condiciones en que fueron presentados los elementos: el tamaño de la lista a memorizar, tamaño de las letras, color del papel, velocidad en que es presentada, etcétera.

Esta codificación que se da en la memoria posee distintas dimensiones:

- a) Dimensión semántica o memoria semántica: tiene una naturaleza lógica, es decir que puede definirse mediante relaciones de clasificación, intersección, unión, etcétera.
- b) Memoria verbal: el código más empleado por el hombre es la lengua hablada, ésta tiene características propias las cuales se repiten en la memoria como copias, como si la memoria funcionase como un registrador estadístico.
- c) Memoria de imágenes: existe una relación de interdependencia entre las imágenes mentales y las operaciones intelectuales. La memorización de dibujos conocidos e imágenes mentales por el individuo es superior a la de palabras que corresponderían a tales dibujos o imágenes.

¹³ Lieury, Alain: *La memoria*, Barcelona, editorial Herder, 1985, capítulo IV "Organización y recuperación de informaciones en la memoria" (P. 126-166)

- d) Memoria auditiva: Íntimamente relacionada con la “memoria a corto plazo”, la cual conserva sus informaciones en forma auditiva. Un experimento en 1964 demostró que los errores de la memoria a corto plazo vienen a ser los mismos que los de la percepción auditiva.

El recuerdo es superior cuando la presentación del material a memorizar es auditiva, lo cual confirma la eficacia de la memoria auditiva, sin embargo dicha superioridad desaparece completamente al término de un plazo de once segundos.

La memoria a corto plazo parece estar especializada en la retención de informaciones auditivas.

- e) Dimensión afectiva¹⁴: El aspecto afectivo del comportamiento es indisoluble de los aspectos cognoscitivos: el sujeto se interesa por diversas cosas. Los afectos, las emociones y los sentimientos desempeñan esencialmente la función de dar significado a un objeto o a una acción según los polos opuestos de “agradable” o “desagradable”. Se aprende rápidamente aquello que interesa o aquello que sirve para evitar un hecho desagradable.

Puede ocurrir que el recuerdo sufra transformaciones que pueden ser degradaciones u olvidos o bien alteraciones.

“La función esencial de la memoria es el **olvido**, de lo contrario, nuestro pasado nos abrumaría,”¹⁵ para que haya conservación de los recuerdos es necesario un ejercicio constante de los esquemas.

Según Freud, el olvido se produce por una **represión** por parte del individuo, excluyendo de la conciencia o deformando en ella lo que podría encontrarse íntegramente en el inconsciente.

Para los teóricos asociacionistas, el olvido o fenómeno de la extinción del recuerdo es provocado por un mecanismo activo de bloqueo: la **inhibición**.

¹⁴ S. Freud en Lieury, *ibídem*.

¹⁵ W James en íaget, Jean-Inhelder: *Memoria e inteligencia*

Basándose en los experimentos de Pavlov consideran la inhibición como un condicionamiento especial (condicionamiento inverso) para no responder al estímulo condicional, ya que éste no está seguido de refuerzo:

ESTÍMULO-RESPUESTA- INHIBICIÓN- RECUPERACIÓN
ESPONTÁNEA.¹⁶

Para quienes consideran al hombre como un sistema capaz de registrar informaciones (los modelos tomados de la cibernética), el olvido es visto como algo provocado por la incapacidad de codificar una información. Es decir que si hay olvido es porque no ha habido codificación. Estos teóricos sostienen que el olvido puede deberse a dos tipos de causas:

Por un lado puede sobrevenir por una destrucción de la información almacenada. Por otro lado puede consistir en un fracaso al intentar localizar una información registrada con unas señas equivocadas. A este tipo de olvido le llaman 2fracaso en la recuperación.”

La interferencia retroactiva fue la primera causa de olvido en descubrirse. Mc Geogh demostró en 1932 que el olvido depende del tipo de actividades que tienen lugar entre la adquisición y la retención: la inhibición retroactiva o interferencia es uno de los condicionantes máximos del olvido. Esta interferencia retroactiva es una adquisición de nuevos conocimientos posterior a las memorizaciones primeras.

La interferencia proactiva fue descubierta por Underwood en 1957. Este tipo de interferencia se debe al aumento progresivo con el tiempo de la competitividad de las respuestas de la memorización más antigua provocando el olvido de la adquisición posterior.

Si se toman las teorías dualistas de “memoria a corto plazo” y “memoria a largo y de la reconstitución” (P. 345)plazo” se puede comprobar que el olvido rápido es la manifestación más evidente de la memoria a corto plazo. Considerando que las informaciones almacenadas en la memoria a largo plazo permanecen en ella

¹⁶ Lieury, Alain, ibídem, capítulo I (P.13-15)

definitivamente, el olvido consistiría en la incapacidad de localizar una información concreta.

De la misma manera que en la codificación o almacenaje de la información, las causas afectivas también intervienen en el olvido: Freud demuestra en *Psicopatología de la vida cotidiana* que determinados comportamientos erróneos como el “lapsus” (tomar una palabra por otra) y “la palabra en la punta de la lengua” no son casuales sino consecuencia directa de mecanismos de defensa que impiden que determinados recuerdos desagradables o palabras que los evocan alcancen la conciencia del individuo.

- 2- La recuperación de informaciones en la memoria: esta operación tiene la función de localizar una información requerida de la manera más rápida y exacta posible. Tomando como modelos análogos a las computadoras (la recuperación de una información está determinada por la señalización en el momento del almacenaje) o en una biblioteca (en la que cada libro tiene sus señas- número topográfico- antes de ser colocado en ella), la señalización en ellas y los indicios de recuperación en la memoria son los que permiten recuperar rápidamente y de manera eficaz una información.

Los indicios específicos de recuperación facilitan el recuerdo sólo si la información acerca de las palabras a memorizar es asimilada por el sujeto al mismo tiempo que la información de dichas palabras pertenecientes a una lista.

La memorización con indicios es superior a la simple memorización.

Los indicios pueden ser:

- a) Catoriales: son los más importantes ya que demuestran el modo de organización jerárquica de la memoria.

El mejor sistema para aprender un número elevado de elementos consiste en agruparlos en categorías para reagrupar dichas categorías en super-categorías y así sucesivamente.

Este plan de recuperación fundamentado en los indicios categoriales es similar a la lógica de Quintiliano hace diecinueve siglos denominada “división de un texto en distintas partes” provistas de un símbolo distintivo- una áncora para recordar una cuestión marítima, etcétera- y la “disposición ordenada de las ideas”¹⁷

- b) Semánticos: tienen un papel primordial en la memoria a “largo plazo” ya que en la lengua se utilizan más las palabras en función de su significado que por sus características fonéticas. Cuando se memoriza un texto es posible reemplazar en el momento que se produce el olvido, la palabra por un sinónimo sabiendo su significado.
- c) Fonéticos: predominan en la memoria a “corto plazo”. La similitud fonética se localiza sobre todo en la parte inicial y final de la palabra. Tienen la particularidad de poder disociar los elementos fonéticos que componen la palabra, especialmente el radical y la rima: por ejemplo: vagón- dragón. Es también el caso de los estudiantes de ciencias químicas que utilizan palabras que comiencen con las sílabas de los elementos que tienen que memorizar y de ese modo facilitan el recuerdo.

Numerosos experimentos de Piaget demostraron que se pueden producir mejoramientos cualitativos del recuerdo en el espacio de una semana o de algunos meses. En las situaciones en que estos progresos del recuerdo se hallan vinculados de manera evidente con el desarrollo operatorio del sujeto, no se trata de un adelanto de la memoria sino únicamente de una comprensión más acentuada del contenido de los recuerdos: entre la codificación inicial y las rememoraciones con sus desciframientos y nuevas codificaciones sucesivas, el código mismo ha cambiado y resulta evidente la relación de la memoria con el desarrollo de la inteligencia.¹⁸

¹⁷Lieury, Alain, *Ibíd*em, capítulo IV (P.165-166)

¹⁸ Piaget, Jean- Inhelder, Bärbel: *Memoria e inteligencia*, “Las transformaciones del recuerdo durante la retención y las interferencias mnemónicas y el problema de la conservación y de la reconstitución” (P.345)

A principios de siglo, Muller y Pilzecker (1900) formularon la hipótesis llamada de la “consolidación mnésica” según la cual los procesos nerviosos continúan funcionando después del aprendizaje.

Cualquier aprendizaje resulta mucho más eficaz en el caso de que las sesiones sean espaciadas (aprendizaje distribuido) en vez de ser muy seguidas (aprendizaje concentrado)¹⁹

¹⁹ Lieury, Alain, *Ibídem*, capítulo VI “Los sistemas reticulares y el problema de la consolidación” (P. 217-218)

Capítulo III

Tipos de memoria que intervienen en el aprendizaje musical

En el ámbito de la música, el término memoria se asocia frecuentemente a la repetición indefinida de obras o fragmentos musicales a aprender.

Es notoria la falta de conocimientos en general de los diversos mecanismos mnésicos que funcionan durante el aprendizaje de la música.

Todos los que trabajamos con estudiantes de música, especialmente instrumentistas, podemos reconocer que hay quienes memorizan con facilidad y quienes no, pero es fundamental saber que las memorias “prodigiosas”²⁰ son aquellas que se hallan especializadas en determinados aspectos y que si bien tienen sus fundamentos en las diferencias biológicas de cada individuo, también los tienen en las diferencias psicológicas que son a las que nos vamos a referir ya que éstas son susceptibles de ser modificadas en los casos que se requiera.

Del mismo modo que en el aprendizaje general, en la música también existe una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo. Esto significa que aquellos que memorizan sus obras con demasiada rapidez (memoria a corto plazo) suelen olvidarlas con la misma facilidad con que las aprendieron, mientras que aquellos que demoran un tiempo prolongado en aprender una pieza (memoria a largo plazo) ésta permanece en la memoria por más tiempo y para ellos recuperar una obra aprendida no es algo tan difícil de lograr como para los primeros.

Así como durante el proceso de almacenaje de informaciones en la memoria intervienen las dimensiones semánticas, verbales, de imágenes, auditivas y afectivas, en el proceso de aprendizaje mnemónico- musical funcionan diversos tipos de memoria, algunos coinciden con las dimensiones descritas anteriormente y otras específicas de la música. Ellas son: memoria auditiva, visual, kinestésica (o muscular), nominal, rítmica, analítica, emotiva y sinestésica.

²⁰ Lieury, Alain, *ibídem*, capítulo V “Los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales de la memoria” (P. 192)

Memoria auditiva

Es la más importante de todos los tipos de memoria musicales, ya que funciona como control de la ejecución. Es la memoria que recuerda cada sonido, su altura y su timbre.

La superioridad de esta memoria así como la relación que tiene con la memoria a corto plazo fueron demostradas en el capítulo precedente y se comprueba en el hecho que: los sujetos que memorizan con facilidad son generalmente aquellos que poseen un buen oído musical. También es notable como se puede aprender rápidamente una obra de memoria si se la escucha con mucha frecuencia en una grabación: los resultados son superiores cuando la presentación es auditiva.

No obstante es una memoria muy frágil, no solamente por el tiempo limitado de retención sino también porque cualquier ruido o interferencia en el momento de la ejecución pueden confundir al individuo impidiéndole así continuar con la música. Es este el caso de los intérpretes que no pueden tocar en instrumentos ligeramente desafinados, ellos necesitan condiciones óptimas (excelentes instrumentos, salas de concierto silenciosas) que no siempre se dan en la realidad.

En los niños pequeños la memoria auditiva se encuentra muy desarrollada ya que están acostumbrados a decodificar sólo lo que escuchan (de ese modo aprendieron su propio lenguaje y con la misma facilidad pueden aprender otros idiomas) Sus habilidades para distinguir diferencias mínimas de sonidos disminuyen a medida que avanzan en la niñez tardía y en la adolescencia; sus oídos están en el máximo de su capacidad hasta los 7 u 8 años de edad donde comienzan un lento declive.²¹ Para ellos es muy fácil aprender de memoria melodías nuevas y ésta es una habilidad que el profesor debe aprovechar y continuar ejercitándola en los años posteriores de su desarrollo.

²¹ Sheil, Mary Lou. 2020. Ojo antes que oído u oído antes que ojo, el dilema de cómo debemos enseñar música a los jóvenes, artículo publicado en la Revista Suzuki, Santiago de Chile, enero de 1993 (P. 16)

Memoria visual

Este tipo de memoria está estrechamente vinculado a la dimensión de imágenes y consiste en el recuerdo de la imagen gráfica de los símbolos, de los compases, de las anotaciones en la partitura e inclusive de las páginas.

Dentro de esta categoría de la memoria se puede incluir también la ubicación visual en el teclado que también requiere una memorización por parte del sujeto de los distintos movimientos que debe realizar en el piano, fijando la vista en él en ausencia de la partitura. Los niños pequeños suelen tener poca orientación en este sentido y es un punto muy importante para trabajar con ellos.

A diferencia de las habilidades auditivas, tan desarrolladas en la edad temprana de los niños, las habilidades visuales tienen un desarrollo tardío (alrededor de los 7 u 8 años) debido a que éstas requieren de una actividad cerebral más compleja que implica la decodificación de un símbolo visual, su comprensión, almacenamiento y finalmente esto se traduce en una acción motora precisa.²²

Es necesario varios de entrenamiento continuo para que la decodificación visual y su retención se produzcan con cierta facilidad.

Memoria kinestésica

Es la que nos permite recordar los movimientos específicos que requiere la ejecución de una obra determinada y es la memoria que lleva a los dedos (por medio de una digitación muy precisa) a tocar siempre de la misma manera en el punto requerido.

Es una memoria muy útil para los instrumentistas, sin ella no habría ninguna forma posible de ejecución.

Todos los pasajes de agilidad requieren de esta memoria ya que en el momento de la ejecución a gran velocidad es imposible detenerse a pensar en lo que estamos haciendo físicamente.

²² *Ibíd*em (P.17-25)

Sin embargo, Alfredo Cassella denomina a este tipo de memoria “digital” y la considera inferior a las demás memorias por el hecho de ser “irreflexiva.”²³

Es muy importante tocar siempre con la misma digitación (digitación correcta) para que durante el proceso de almacenaje los indicios kinestésicos sean claros y precisos y de esa manera nos aseguramos que la ejecución sea tal como fue aprendida y no de otro modo.

A los niños les gusta cambiar la digitación y poner las suyas casi siempre diferentes e incómodas para la ejecución. Esto produce, la mayoría de las veces, accidentes en el momento de tocar ya que un mínimo cambio de dedos puede provocarles el olvido. Hay que acostumbrarlos a tocar siempre de la misma manera fortaleciendo así su memoria kinestésica. También es importante hacerlos tocar con mucha velocidad favoreciendo de este modo su técnica, al mismo tiempo que este tipo de memoria: aunque se desconcentren durante la ejecución en público (muy frecuente en los niños y a veces en los adultos también) sus dedos estarán lo suficientemente entrenados para seguir tocando por sí solos.

Memoria nominal

Suelen tenerla desarrollada sólo unos pocos instrumentistas, generalmente aquellos que han practicado mucho el solfeo.

Consiste en la repetición verbal del nombre de las notas ya sea durante la ejecución o bien en el momento de la memorización misma. Esta memoria es propia de aquellos que no pueden entonar una melodía a menos que lo hagan nombrando las notas.

Es una memoria poco usada, sin embargo puede resultar de mucha ayuda para las demás memorias en el momento del almacenaje.

Los pequeños pianistas educados a través del Método Suzuki, casi no han desarrollado este tipo de memoria, ellos tocan la música guiados por su oído (muy entrenado) pero muchas veces no saben el nombre de las notas ni siquiera las ubican muy bien en el piano. Un ejemplo de ello es Nadia, una alumna de 9 años que tenía dificultades para

²³ Cassella, Alfredo. “El piano”, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1985, capítulo VII “Cómo se enseña el piano” (P.166)

memorizar la segunda sección de la “Canción de los niños franceses” del libro I, ella escuchaba diariamente su grabación (memoria auditiva) pero no era suficiente. Un día hicimos un juego cantando la canción con el nombre de las notas al mismo tiempo que hacíamos unas señas determinadas (correspondientes a cada nota) con las manos, luego llevamos el juego al piano donde Nadia tenía que cantar la canción con el nombre de las notas y tocar simultáneamente, de esta manera logró memorizarla e incorporarla a su repertorio Suzuki.

Los indicios nominales pueden resultar muy útiles para los alumnos en el momento del almacenaje, ya que sabrán que tal obra comienza en una nota determinada o que la segunda sección comienza en tal otra y así esta memoria nominal colabora con las demás memorias llevando a un nivel consciente la ejecución en general.

Memoria rítmica

Funciona como sostén de la memoria auditiva y es la que aparece en el momento en que se produce una interferencia que nos impide seguir tocando la melodía y continuamos con el ritmo preciso, pero con notas equivocadas. Si no existiera esta memoria rítmica, no podríamos seguir tocando en el momento de dicha interferencia y de ese modo el olvido sería mucho más evidente para el público.

Es poco común disociar el ritmo de la melodía en el momento del almacenaje musical-instrumental, aunque algunos profesores lo hacen pidiéndoles a sus alumnos que palmeen el ritmo hasta aprenderlo correctamente antes de memorizar el pasaje completo.

Esta memoria es la primera que desarrollan los niños ya que en las clases de iniciación musical se hace hincapié en el aspecto rítmico por medio de ejercicios específicos (lectura rítmica, dictados, etcétera) en forma independiente del aspecto melódico.

Muchas veces los niños no tienen muy desarrollada esta memoria y suelo hacerlos jugar a las adivinanzas con las canciones que ya saben de memoria: palmeo el ritmo y ellos tienen que descubrir qué canción es, invertimos el juego de manera que ellos formulen el ejercicio para el profesor. Esto les hace pensar en el aspecto rítmico que generalmente lo tienen incorporado conjuntamente con los demás parámetros, pero es importante que puedan tomar conciencia de él en forma independiente.

Memoria analítica

Es la memoria que requiere de una actividad específicamente intelectual por parte del sujeto. Es también llamada “memoria consciente” o “memoria reflexiva” (lógica y sistemática)²⁴

El desarrollo de este tipo de memoria debe ser paralelo a la evolución cognitivo-musical del niño. Al comienzo, tratándose de niños pequeños, se puede hacer que tomen conciencia de lo que están tocando, por ejemplo, mostrarle la forma musical de las pequeñas obras. Paulatinamente los indicios durante el almacenaje se irán incrementando, utilizando otros parámetros como pueden ser la tonalidad en la que está escrita la obra, la armonía, las modulaciones, las formas musicales más complejas, el estilo del compositor comparativamente con otras obras del mismo autor, la relación interválica, el tratamiento de la línea melódica, el tipo de acompañamiento que lleva, el contrapunto (si hubiere), etcétera.

Con los niños más grandes (11 o 12 años) es muy importante utilizar este tipo de memoria por dos razones fundamentales:

En primer lugar, si ellos asimilan una obra analizándola y comprendiendo cada uno de los elementos que la componen, las condiciones del almacenaje son óptimas y si en el momento de tocar se produce alguna interferencia, el niño podrá continuar con la ejecución siguiendo por ejemplo con la sección siguiente o bien valiéndose de algunos de los parámetros aprendidos. De este modo la recuperación será instantánea y pocos se percatarán de su olvido. Si por el contrario, el niño no está entrenado para memorizar de esta manera, seguramente en el momento del olvido no podrá continuar tocando o, como suele ocurrir a menudo, volverá a tocar la pieza desde el comienzo pero con muchas posibilidades de tropezar nuevamente en el mismo lugar, debido a que en su memoria ya hay un antecedente negativo de haber fracasado la primera vez.

En segundo lugar, aprender sus pequeños repertorios de esta manera, les da una excelente preparación para el futuro, cuando tengan que memorizar obras más extensas y complicadas. Esto sólo será posible, tal como se da en el aprendizaje en general, dividiendo la obra en secciones, agrupando los elementos de acuerdo a sus características (CHUNKS), tal como plantean las teorías de la organización; comprendiendo su

²⁴ Leimer- Giesecking: *La moderna ejecución pianística*, capítulo I (P. 14)

naturaleza y significado (dimensión semántica) y observando las similitudes entre las secciones, contigüidades y causalidades entre los componentes de la obra, como proponen los teóricos asociacionistas como método de memorización.

Queda claro entonces, por qué no se puede utilizar este tipo de memoria con niños demasiado pequeños, ya que está implicado en ella el mecanismo de la toma de conciencia que, como dice Piaget, consiste en pasar ciertos elementos del plano inferior inconsciente a un plano superior de lo que ya está organizado, pero de otra forma, en el plano inferior.²⁵

Memoria emotiva

Directamente relacionada con la interpretación musical. Los parámetros expresivos, como así también la Dinámica, el Fraseo y todos los elementos que tienen que ver con la manera emocional de tocar una obra se deben memorizar. No se puede aprender una obra de memoria tocando solamente las notas y el ritmo correcto, dejando de lado la expresividad; ésta debe ser incorporada a la memoria como una parte muy importante del aprendizaje y una obra debe ser estudiada de la misma manera que será luego ejecutada en público. Esto quiere decir que es fundamental memorizar también el plan interpretativo. Si se hace simultáneamente con la memorización de las notas o posterior a su aprendizaje (como se verá en el capítulo siguiente, en las teorías mnemónico-musicales) depende del criterio del profesor y de la capacidad de almacenamiento y concentración de los alumnos.

A veces trabajar simultáneamente todos los parámetros puede producir en los niños una saturación de informaciones y es preferible entonces avanzar paso a paso con diferentes niveles dentro del aprendizaje.

Memoria sinestésica

Es aquella en la que se combinan las distintas modalidades sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, etcétera) Los individuos que poseen este tipo de memoria son aquellos que memorizan con cierta facilidad sin el predominio de ningún tipo de memoria en

²⁵ Piaget, Jean: *Estudios de psicología genética*, Editorial Emecé, Capítulo II "Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo" (P. 44-46)

particular. Se trata de una percepción global de los elementos en el orden que fueron presentados y cualquier intento de enfocar un determinado tipo de memoria produce el fracaso.

La memoria sinestésica funciona en conjunto sin disociar una memoria de otra que la componen.

Generalmente los que poseen memoria sinestésica ignoran de qué manera memorizan, simplemente ocurre. Es aconsejable, en los casos que se produzca el olvido, recurrir a la memoria analítica que es la más apropiada en este caso para tomar conciencia de las partes de la obra en relación al todo.

Todos los tipos de memoria estudiados en este capítulo son importantes para el aprendizaje musical y deberían ser desarrollados en un mismo nivel de importancia sin discriminar a aquellos que parecen menos relevantes. Es fundamental respetar la manera que utilizan los alumnos para memorizar (su propia especialización mnésica) y no forzarlos a utilizar el tipo de memoria que empleamos nosotros como sistema propio.

Es aconsejable evitar que los niños se concienticen de su “problema” de memoria, el trabajo de mejoramiento o especialización debe ser realizado por el profesor en el subconsciente del niño y él creará, de esa forma, que se trata de un simple juego. Es muy difícil lograr que memoricen exitosamente la gente que cree que no tiene memoria.

Capítulo IV

Teorías y métodos de memorización musical

Dentro de la pedagogía musical, muchos profesores han creado métodos sistemáticos de memorización para sus alumnos. Estos métodos generalmente enfocan sólo un tipo de memoria en particular y sus creadores se orientan hacia dos líneas diferentes de pensamientos:

Una sostiene que una obra debe conocerse muy bien en el instrumento antes de intentar memorizarla.

La otra línea se inclina hacia el aprendizaje mnemónico de una obra musical fuera del instrumento.

Ruth Slenczynska²⁶ es tal vez la exponente más significativa del primer grupo, ella sostiene que un pianista debe saber su música tan profundamente de memoria que pueda escribirla con todos sus detalles. Su metodología se basa en repeticiones diarias hasta dominar la obra, primero se memorizan pequeñas secciones a las cuales Ruth llama “isletas” y luego comienzan a tomar forma las grandes secciones.

Trabajando la obra entera del comienzo al final, pasando de las velocidades lento a rápido, progresivamente las isletas se unen en la “completa gran entidad de la obra” y el pianista se puede concentrar cada vez más en la interpretación. Es este el momento de empezar a probar con la ejecución a nivel de concierto.

Es evidente que este método promueve fundamentalmente el tipo de memoria kinestésica y en un plano inferior, la memoria auditiva y visual.

Siguiendo esta misma orientación, Ellen Brodsky²⁷ propone tres juegos de memoria para estudiantes pequeños y enfatiza que enseñando de esta manera se “modela” la concentración y se desarrollan capacidades tanto para el profesor como para el alumno.

El primer juego se llama “The Box” (la caja) y consiste en dibujar una caja alrededor de una sección particularmente difícil en la partitura que el niño debe repetir una y

²⁶ Slenczynska, Ruth: Música en sus dedos, Biblioteca de la Escuela de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, capítulo IV “Absorción y proyección” (traducción)

²⁷ Brodsky, Ellen: “Memory games for young students” Revista Klavier, marzo de 1990 (P. 18-19)

otra vez, practicando manos separadas primero y cuando el pasaje esté de memoria por separado se le hace tocar luego toda la caja de memoria.

El beneficio de este juego, según Ellen, es la cantidad de tiempo que un estudiante repite un pasaje logrando así un mayor conocimiento y convirtiendo los puntos difíciles de la obra en fáciles.

El segundo juego lo denomina “Super- Quick- Study” (Estudio Super Rápido): La profesora elige una obra relativamente fácil, por ejemplo, basada en una estructura de progresión y le dice al alumno que puede ganar un premio si memoriza la parte más difícil en sólo cinco minutos. Al principio sólo le pide que toque las notas y el ritmo correcto, más tarde requiere todas las indicaciones de expresión y articulaciones. Durante el primer intento de memorización, la profesora les habla acerca del ritmo, de la posición en el teclado, de la forma, la armonía y la dirección de la línea melódica. Los alumnos tocan a veces haciendo varios intentos hasta que lo hacen perfectamente.

Ellen explica que la ventaja de este juego es el incremento en el desarrollo de la lectura, ya que los niños adquieren la habilidad de reconocer y recordar esquemas al mismo tiempo que desarrollan capacidades analíticas.

“Word of the week” (palabra de la semana), su tercer juego en el cual se trata de elegir términos relacionados con el repertorio de los niños que se escriben en sus libros de tarea como palabras de la semana. El estudiante debe repetirlas con sus significados tres veces al día y la profesora, en la clase siguiente, les pregunta las palabras en distinto orden. Cuando se trata de conceptos musicales como por ejemplo “la variación”, Ellen toca un ejemplo y el alumno debe indicar qué nombre lleva y luego se invierte el juego. De esta manera se desarrolla vocabulario musical y conceptos musicales haciéndolos reconocibles y familiares para ellos.

Esta metodología de memorización como la de Ruth Slenczynska hace hincapié en la memoria muscular, con gran cantidad de repeticiones, pero, a diferencia de ella, favorece también el comienzo del desarrollo de la memoria analítica en los niños.

Jeanne Brynie ²⁸ considera que el proceso de memorización es muy complicado para los estudiantes y que sólo con ayuda del profesor se puede encontrar un método efectivo y eficiente.

A diferencia de los otros métodos expuestos anteriormente, Jeanne explicita que mientras más intrincada esté la música, menos eficiente será el método.

El punto más importante de su metodología reside en la concentración total sobre una pequeña cantidad de material a memorizar, mediante múltiples repeticiones, hasta que éste haya sido totalmente aprendido. Esto combina el procedimiento mecánico (memoria muscular) con la potencia de los sentidos y el intelecto.

El plan de memorización consiste en 12 pasos específicos que el alumno debe seguir con las instrucciones del profesor. Ellos son:

- 1- Tomarse un tiempo de 15 a 30 minutos con total concentración.
- 2- Elegir una pequeña cantidad de material (la longitud del fragmento es un factor muy importante que determina el éxito o el fracaso)
- 3- Tocar el primer fragmento muy lento durante cinco minutos sin error, mirando la partitura. Hay que tocar con todos los detalles e indicaciones musicales; no se puede aprender sólo las notas y luego prestar atención a otros aspectos de la música.
- 4- Tocar el primer fragmento muy lento durante cinco minutos sin mirar la partitura. Si se comete un error, comenzar de nuevo.
- 5- Memorizar el segmento siguiente en la misma forma. Una vez completado satisfactoriamente el cuarto paso, intentar con el trozo siguiente.
- 6- Unir los fragmentos.

²⁸ Brynie, Jeanne: "Bit by bit memorization", revista Klavier, abril de 1981 (P.36-37)

- 7- Establecer un esquema de memorización concediendo más tiempo a las secciones intermedias de las obras porque son usualmente más difíciles de memorizar que los comienzos o finales.
- 8- Retener lo aprendido y en una próxima sesión repasar el material aprendido.
- 9- Agregar unidades nuevas hasta completar la pieza.
- 10- Revisar la partitura continuamente después de haberla memorizado. Se puede utilizar un grabador y luego evaluar la ejecución con la grabación siguiendo la partitura.
- 11- Permitir un factor de seguridad: aprender muy bien la música de manera que la memoria sea capaz de alejarse de las distracciones de la ejecución.
- 12- Preparar la ejecución: sólo se puede comunicar la belleza y el significado de la música al auditorio si ella está totalmente aprendida y reside en ambos niveles de la mente: consciente y subconsciente.

Eric Street²⁹ coincide con J. Brynie en que la memorización de una obra no debe ser postergada hasta el último momento, ya que, el hecho de pasar un período prolongado de tiempo practicando con la partitura provoca una dependencia “desproporcionada” de los ojos y músculos en vez del oído (los músculos deben ayudar al oído y no reemplazarlo en la ejecución)

En contraposición al método anterior, considera que no se debe insistir tanto en la perfección al comienzo de la obra porque puede inhibir la memorización, es por eso que aconseja no esperar a que una sección esté perfecta antes de comenzar

²⁹ Street, Eric: “Death, taxes and Memorizing”, revista Klavier, marzo de 1989 (P.18-19)

otra, en todo caso, al empezar las prácticas diarias, se pueden mejorar los pasajes especialmente problemáticos para la memoria.

Otro punto de oposición en relación a Brynie es el “chequeo de la partitura”: para este autor la memoria es similar al músculo, es decir que debe ser continuamente ejercitada para que no se estreche y si el estudiante retorna regularmente a la partitura, aunque practique diariamente la pieza, deja de entrenarla.

La base de su teoría mnemónica es el oído, “el factor más importante en la memorización segura”. Para desarrollarlo propone una serie de ejercicios como la improvisación, la imitación, el dictado musical, etcétera y también da algunos consejos útiles para mejorar la memoria auditiva:

- 1- Repetir escuchando en buenas grabaciones la pieza que debe ser aprendida, de esta forma el material se vuelve “familiar” para el estudiante y se hace más ameno. En este punto recalca la posición de algunos maestros que no permiten a sus alumnos escuchar grabaciones, ya que podrían ser influenciados por la interpretación, pero Street opina que “hay peores tragedias que el hecho de que un estudiante imite el sonido de un Vladimir Horowitz, un Artur Rubinstein o un Rudolf Serkin”.
- 2- Cantar el material con o sin la partitura, con o sin la grabación también fortalece este tipo de memoria.
- 3- Practicar lento de memoria con el metrónomo mejora el control y ejercita el oído.
- 4- Fortalecer la memoria tratando de recordar cada nota sin ayuda del instrumento o de la partitura.
- 5- Grabar la música y utilizarla luego para una autocrítica.
- 6- Ejecutar en público es invaluable para adquirir experiencia y confianza: las piezas tocadas en público parecen resultar mejor después de su ejecución. Está

comprobado que un moderado estrés combinado con un incremento en la fluidez de la adrenalina ayuda a regular la memoria.

- 7- Tener confianza, una actitud mental positiva y una buena preparación ayudan a borrar de la memoria los pensamientos de fracaso que podrían intervenir en la ejecución.

Leimer y su discípulo Giesecking³⁰ encabezan la segunda línea de pensamiento expuesta al comienzo del capítulo. Para ellos memorizar implica el uso exhaustivo de la lectura reflexiva de la obra a aprender, prescindiendo por completo del instrumento musical.

Estos pedagogos aconsejan exigir a los principiantes, aun tratándose de niños, la memorización “segura y exacta” para cada lección.

Su método consiste en la elección de una obra sencilla. El primer paso es grabar en el cerebro el cuadro completo de las notas, orientándose primero sobre el compás y la tonalidad y luego descubriendo las diferentes estructuras (es decir determinando si se trata de una escala o un arpeggio, indicando qué tipos de acordes o intervalos aparecen, etcétera) hasta lograr la memorización a tal punto que se pueda escribir la composición íntegra sin tener la partitura adelante.

Para estos autores, la lectura meditada tiene muchas ventajas para el alumno ya que de esta manera puede compenetrarse mejor en la forma de composición y en la estructura de la obra. El entrenamiento sistemático realizado de este modo proporciona, según ellos, un aprendizaje más rápido y la solución exitosa de problemas más difíciles, al mismo tiempo que se desarrolla paulatinamente el oído interno.

Mientras un alumno está estudiando una obra de memoria se le prohíbe expresamente tocarla íntegra, sólo puede hacerlo por pequeños fragmentos y durante mucho tiempo.

Esta metodología de aprendizaje sólo favorece el tipo de memoria analítica, y en un porcentaje menor el tipo de memoria visual, descartando por completo a las demás memorias y sin tener en cuenta la edad de los alumnos.

³⁰ Leimer- Giesecking: *La moderna ejecución pianística*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1950, capítulo I, “Las bases de mi método” (P.14-15), Capítulo II “Ejecución de ejemplos” (P16-28)

Este último punto es el más importante, ya que tratándose de “principiantes” (niños hasta los 12 años aproximadamente) sus esquemas intelectuales aún no están lo suficientemente desarrollados como para prescindir del objeto manipulable (en este caso el piano). Todavía se encuentran en la etapa de las operaciones concretas³¹ y pedirles que realicen una actividad mental como la capacidad de razonar sobre enunciados y no sobre objetos, de combinar operaciones, proporciones según dos sistemas de referencias a la vez (dos pentagramas superpuestos) forma parte del “período de las operaciones formales”³² que comienza recién alrededor de los 13 o 14 años, por lo tanto los niños aún no están genéticamente preparados para actividades como éstas.

Rebecca Shockley³³ siguiendo la misma orientación del método Leimer- Giesecking propone una “técnica exitosa” para los estudiantes de distintos niveles estudiando las partituras lejos del teclado.

Utiliza un sistema de “planos musicales”, en los cuales representa la forma, el contorno, la armonía, la textura, etcétera, usando la propia escritura musical. Esta manera de levantar planos musicales se puede comparar con el hecho de tomar notas sobre una lectura o un libro.

La autora de este método explica los beneficios que se obtienen utilizándolo: permite al ejecutante tener una “comprensión mental” de la estructura de la obra antes de que la música esté previamente en sus dedos y en sus oídos. Este resumir y reproducir la información esencial logra una mejor comprensión y posterior recuerdo tal vez por el esfuerzo mental requerido para organizar el material.

Cada estudiante fabrica su propio plano y desarrollan así un sistema personal para representar la música al mismo tiempo que los obliga a tener una percepción global del material al comienzo, agregando más tarde los detalles.

³¹ Ver capítulo I “El desarrollo de la memoria con la edad”

³² Piaget, Jean: Estudios de psicología genética, Capítulo III “Los estadios del desarrollo del niño y del adolescente”, “Período de las operaciones formales” (P. 63-65)

³³ Shockley, Rebecca: “A new approach to Memorization”, revista Klavier, julio- Agosto de 1986 (P.20-23)

También favorece a la improvisación cuando no se puede recordar alguna parte del plano y se reduce notablemente el miedo a las fallas de memoria, aumentando así la habilidad para superarlas si ellas surgen.

Su técnica de planos es la siguiente:

- 1- Se elige una obra corta preferentemente del siglo XX, ya que son menos predecibles rítmica y armónicamente que las obras del repertorio común.
- 2- Durante un minuto, sin tocar el piano, tratar de encontrar un sentido general de la pieza como un todo (modo, tiempo, dinámica, textura, etcétera)
- 3- Intentar tocar todo lo que se pueda recordar en el piano sin mirar la partitura.
- 4- Mirar la partitura nuevamente y esta vez comenzar a dibujar el mapa de la pieza completa.
- 5- Volver al piano, esta vez leyendo el mapa, repetir los dos últimos pasos cuantas veces sea necesario y agregar más detalles.

Se puede omitir la improvisación inicial y comenzar directamente con el mapa.

El mapa inicial puede parecer un poco confuso, pero luego se pueden extraer las ideas más importantes en un nuevo plano simplificando y organizando los pedazos en un todo más coherente.

Rebecca sugiere utilizar esta técnica en distintas situaciones de enseñanza, como por ejemplo en clases grupales, donde cada niño puede aportar su propia manera de levantar planos. También se puede utilizar para el dictado musical de una canción nueva donde ellos puedan dibujar el contorno de la melodía o la textura, etcétera. De esta manera se trasladan sonidos a símbolos visuales que es lo opuesto a lo que hacemos cuando leemos música y las dos capacidades trabajan mutuamente para desarrollar memoria musical y percepción.

Es notoria la importancia que se da en este método a la memoria visual como percepción global de la música y también a la memoria analítica.

Andor Foldes³⁴ y Alfredo Cassella³⁵ ocupan una posición intermedia entre las dos líneas de pensamiento expuestas hasta aquí. Ambos coinciden en que la memoria es susceptible de ser desarrollada en un alto grado de perfección, reconocen las dos posturas de conocimiento mnésico antes mencionadas así también como los tipos de memoria musical que funcionan durante el aprendizaje (visual, auditiva y digital) pero se inclinan hacia el aprendizaje “cerebral”, es decir a la utilización de la memoria analítica en el caso de Foldes y memoria visual en el caso de Cassella.

Foldes opina que es importante familiarizarse con el ritmo, tempo y estructura musical general de la obra antes de aprenderla de memoria y que mediante un conocimiento adecuado de las formas musicales es posible retener con mayor facilidad lo que se quiere aprender.

Para este pedagogo es importante combinar los dos métodos: al principio en los 3 o 4 años de estudio, el alumno debe aprender necesariamente en el instrumento, luego se puede comenzar la memorización lejos del piano con piezas fáciles y avanzar progresivamente hacia obras más difíciles. Para este autor la repetición a través de un largo período de tiempo es indispensable para aprender algo de memoria.

Cassella piensa que una composición que no es retenida mentalmente no está del todo aprendida y enfatiza que el maestro es el que tiene que dedicar “especial atención” al desarrollo de la memoria del alumno y exigirle en consecuencia que la ejecución de las lecciones se hagan paulatinamente sin la partitura al frente.

Muchos investigadores se orientan hacia el desarrollo en particular de la memoria analítica, así lo demuestran, entre otros, los trabajos realizados en la Escuela de Artes por Stella Maris Sosa³⁶ y Guillermo Ostaschinski³⁷ quienes proponen este tipo de memoria como metodología de aprendizaje. La primera autora pone especial énfasis en el conocimiento de la morfología en todos los niveles de los estudiantes como la mejor solución para problemas de memoria y Ostaschinski hace un análisis de los distintos tipos

³⁴ Foldes, Andor: *Claves del teclado*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1958, Capítulo V “Memorización” (P.42-46)

³⁵ Cassella, Alfredo: *El piano*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1985, Capítulo V “Cómo se toca el piano” (P. 157-158) Capítulo VII “Cómo se enseña el piano” (P. 166)

³⁶ Sosa, Stella Maris: *La memoria musical*. La morfología como método mnemónico, Escuela de Artes, 1985, capítulo VII (P.23-27) (T.I. M781.634, Sc1)

³⁷ Ostaschinski, Guillermo: *Pautas y consejos de memorización*, Trabajo de investigación, Biblioteca de la Escuela de Artes, U.N.C., marzo de 1986 (T.I. 786.3 OS1) (P.9-13)

de memoria orientado hacia el análisis musical y atribuye los problemas que presenta la memoria del instrumentista fundamentalmente a la “falta de concentración” durante el aprendizaje.

Rodolfo Barbacci³⁸ es tal vez el único pedagogo que se inclina hacia el desarrollo integral de la memoria o “memoria sinestésica.” Tiene un método sistemático estructurado en ocho pasos a seguir:

Primer paso: Hacer leer sólo con la vista el texto, recorrer el fragmento musical sin tocar nombrando las notas, ayudar al alumno a analizarlo mostrándole las repeticiones, inversiones, intervalos, etcétera. Finalmente, sin tocar el piano y sin mirarlo preparar los movimientos de los dedos que serán necesarios para la ejecución.

Segundo paso: Cuando el niño afirme recordar de memoria el fragmento estudiado mentalmente, se le hará tocar en un tempo mucho más lento que el tempo real.

Tercer paso: Aprobar la ejecución efectuada y repetir brevemente el primer paso recurriendo a la memoria retrospectiva.

Cuarto paso: Repetición del segundo con la incorporación de correcciones y perfeccionamiento, siempre con palabras de estímulo hacia el alumno.

Quinto paso: Un breve descanso, unos instantes de concentración del niño y repetición del mismo fragmento después de un repaso visual.

Sexto paso: Agregar un fragmento similar en la misma forma que el anterior.

Séptimo paso: Juntar los dos fragmentos después de haber repasado el anterior.

Octavo paso: Repetir varias veces los dos fragmentos agregando matices, pedal (si esto no confunde al niño) Dramatizar como en el concierto.

Este ejercicio debe interrumpirse antes que el niño se fatigue o se distraiga.

El descubrimiento más importante de este autor es la individualización de la capacidad mnemónica de cada alumno y la determinación de los puntos clave donde son más

³⁸ Barbacci, Rodolfo: *Educación de la Memoria Musical*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1978, “Mecanismo de la memoria” (P.29-35)

frecuentes los olvidos, pero como los demás autores no considera el factor de la edad de los niños quienes son depositarios de todos estos “métodos de memorización.”

Capítulo V

La importancia de una diagnosis individual y el problema de la mano izquierda

Uno de los puntos más importantes dentro del proceso de enseñanza musical es la capacidad que debe tener el profesor para detectar el nivel de aptitud de cada niño para resolver problemas. Estas aptitudes dependen del grado de lateralización hemisférica de cada alumno que el docente debe conocer, utilizando para ello las estrategias pedagógicas apropiadas.

Los niños que son diestros tienen su especialización en el hemisferio cerebral izquierdo o también llamado “hemisferio dominante”, que es el que rige las representaciones lógicas, semánticas y fonéticas sobre la base de una codificación lógico-analítica del mundo circundante. Abarca los fenómenos lingüísticos, hablados o escritos.³⁹

Este hemisferio regula las funciones musicales tales como el ritmo y domina todo lo que es analítico y complejo, así también como los mecanismos necesarios para la ejecución musical.⁴⁰ Es por eso que las lesiones en este hemisferio acarrearán deficiencias en el nivel de la elocución, de la escritura, del cálculo, del juicio y del razonamiento, del sentido rítmico y del dominio motor de la ejecución musical.

El hemisferio derecho en cambio, se especializa en la percepción holística de las estructuras. Responde con gran rapidez a la novedad, a lo desconocido y a la creatividad artística. Es superior en la identificación de melodías y en la percepción del timbre.

Regula funciones musicales tales como la tonalidad melódica y la tonalidad vocal. Gobierna el sentido de la emoción y de la expresión musical.

Los músicos utilizan más su hemisferio derecho en la percepción global de la música. Las lesiones en este hemisferio provocan trastornos en la percepción de las imágenes, de las estructuras, de las proporciones espaciales y en música se limitan las

³⁹ Despina, Jean Paul. *Le cerveau et la musique*, Barcelona, editorial Gedisa, capítulo I “Neurología funcional” (P. 23-41)

⁴⁰ *Ibidem*, Capítulo III 2Asimetría cerebral y música” (P.70-76)

capacidades interpretativas hasta el punto de ejecutar una obra mecánicamente y sin sentimiento.⁴¹

Luego de tomar conciencia del funcionamiento biológico-hemisférico de los niños, es importante descubrir qué tipo de memoria predomina en cada uno de ellos. Los procedimientos cognitivos que realizará el profesor serán: por un lado, de investigación a través de ejercicios especiales durante la clase y por otro lado de diagnóstico de acuerdo al síntoma del olvido o error que cometa el alumno en el momento de la ejecución.

La característica de los alumnos que tienen desarrollada la memoria auditiva es entonar en voz baja mientras están tocando la obra. Si en el momento de tocar se produce alguna interferencia, seguramente estos niños tratarán de recordar cómo sigue la obra buscando de oído en el teclado el sonido olvidado.

El “juego de la radio” sirve para detectar la existencia de esta memoria y favorece su posterior desarrollo: el alumno comienza a tocar la obra y cuando el profesor da la orden se “apaga la radio”, en ese momento se interrumpe la ejecución (que debe seguir sonando internamente), cuando el profesor indica nuevamente “la radio se enciende” y el niño debe tocar la pieza como sigue y no desde el punto donde se interrumpió. Es aconsejable que el niño sometido a este ejercicio no mueva sus dedos mientras está en silencio para promover únicamente este tipo de memoria y no ayudarse con la memoria muscular.

Los alumnos en los que predomina la memoria visual son aquellos que se imaginan la partitura mientras están tocando. Frecuentemente en el momento del olvido cierran sus ojos como si trataran de “ver” el texto musical. Si al producirse una amnesia el profesor muestra la partitura, sin indicar el punto donde se cometió el error y estos alumnos encuentran rápidamente el pasaje olvidado, hay memoria visual.

Tienen memoria kinestésica aquellos alumnos que pueden tocar su repertorio realizando actividades simultáneas como ser responder a una pregunta del profesor sin interrumpir la ejecución, mirar alrededor y no a sus manos o leer alguna frase, etcétera.

⁴¹ Ibídem, Capítulo I “Neurología funcional” (P. 32)

Cuando tienen imposibilidad de tocar en tiempos veloces y sólo pueden hacerlo en tiempos muy lentos, carecen de este tipo de memoria. Esto es propio de los alumnos que, aun tratándose de ejercicios técnicos, prefieren leer nota por nota muy lentamente antes que tocarlos de memoria.

Algunos profesores utilizan como metodología el transporte de ciertos pasajes difíciles de la obra (con la misma digitación) a distintas tonalidades. Este procedimiento, no obstante, puede confundir al niño durante la ejecución en público.

El “juego del fantasma” es ideal para determinar si esta memoria está desarrollada o no. Es similar al juego de la radio sólo que en este juego se mueven los dedos como si se tocara la canción (se lo puede realizar inclusive en una mesa) pero sin emitir sonido. Sirve además para mejorar el toque *pianissimo*. La utilización de un teclado mudo también es óptima para asegurar muscularmente las obras musicales, aislando así totalmente esta memoria de las demás.

Si un alumno tiene desarrollada la memoria nominal y en el momento del olvido el profesor le dicta el nombre de la nota o del acorde que le falta, rápidamente continuará con la ejecución. Tienen este tipo de memoria aquellos niños que mueven los labios mientras tocan, repitiendo en voz baja el nombre de las notas.

Con ejercicios de solfeo cantado o leído de las obras de su repertorio sin mirar el teclado puede mejorar notablemente este tipo de habilidad, así también como los ejercicios que propone Kodaly de entonación acompañada de mímicas con las manos para cada nota musical de las canciones a aprender.

Un alumno que durante la ejecución toca conservando el ritmo preciso y se equivoca en las notas sin detenerse, tiene memoria rítmica. Un ejercicio para descubrirla puede ser: tocar en una misma tecla el ritmo general de la obra o bien palmearlo.

El juego de adivinanzas rítmicas de las obras memorizadas desarrolla considerablemente esta memoria.

Para comprobar si un alumno utiliza la memoria analítica, el docente puede pedirle que toque, por ejemplo, el segundo tema (si se trata de una forma Sonata) o el estribillo (de una forma Rondó), etcétera. Puede hacerle preguntas acerca de algún aspecto musical que el alumno haya utilizado en su aprendizaje. Los que aprenden de esta manera pueden tocar desde el punto exacto que el profesor les pida y rara vez se

detienen durante la ejecución, aun cuando se produce un olvido. Estos alumnos saben conscientemente en qué lugar de la partitura están tocando, cuántas veces tienen que repetir un esquema, en qué tonalidad están tocando, etcétera.

La memoria emotiva se da en los alumnos en quienes existe una concordancia funcional entre las funciones analítico- lógicas del hemisferio izquierdo y las funciones de síntesis con integración de las elaboraciones simultáneas del hemisferio derecho, ya que en el momento del concierto se debe establecer, en forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras se mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo)⁴²

A menudo los niños solo tocan “las notas” y se olvidan de los matices, es importante incorporar el aprendizaje de las indicaciones de expresividad lo antes posible a la ejecución. El profesor debe tocar siempre con musicalidad y preguntar constantemente al alumno en qué lugar de la partitura se toca más fuerte o más piano.

Muchas veces es interesante pedirles su opinión acerca de una obra que no tiene explícita la *dinámica* y aceptar la propuesta musical de los alumnos, esto los estimula notablemente y acrecienta su gusto personal.

Cuando un alumno no sabe de qué manera memoriza y no puede aislar como ejercitación ningún tipo de memoria en particular, posee entonces memoria sinestésica. Con práctica progresiva de cada una de las memorias logrará tomar conciencia de su propio método de memorización y así utilizar en cada obra nueva el tipo de memoria más adecuado para la pieza en cuestión.

El problema de la mano izquierda

La mano izquierda de los pianistas merece una especial atención, más allá de la asimetría cerebral de cada niño y su grado de maduración hemisférica.

En el capítulo anterior, al tomar conocimiento de los distintos métodos de memorización, se habrá podido observar el privilegio que se da a determinados tipos

⁴² Despíns, Jean Paul, *ibídem*, Capítulo VI “Concordancia funcional y enseñanza musical” (P. 95-113)

de memoria durante el aprendizaje y una completa omisión que hacen los pedagogos de la mano que toca la música escrita en el pentagrama inferior de la partitura y en una clave diferente a la que ejecuta la mano derecha de los pequeños pianistas.

Esta dicotomía perceptual, que al mismo tiempo implica un alto grado de coordinación psicomotriz y exige el desarrollo del oído armónico, se presenta como un verdadero problema para los pianistas.

La memoria de la mano izquierda debería ser ejercitada más que la mano derecha y fundamentalmente cuando la primera no tiene una importancia protagónica, como sucede a menudo.

La mayor parte de los problemas de memoria en general se solucionan con el aprendizaje exhaustivo y en forma aislada de la mano izquierda, ya que normalmente la mano derecha se aprende mucho más rápido, sin embargo, se le presta demasiada atención y se deja a la mano izquierda en un segundo plano. Es así como sucede muchas veces que niños y adultos, durante la ejecución pública, se olvidan de lo que tiene que tocar la mano izquierda por no haber sido ésta estudiada conscientemente.

Los profesores de piano solamente centran su atención en ella cuando se trata de una invención de Bach o de una fuga, o bien cuando es la parte principal de la obra, por ejemplo “El alegre labrador” de Schumann.

La práctica diaria y el pedir a los alumnos en cada clase que toquen sólo la mano izquierda de una obra memorizada con ambas manos, exige de ellos una concentración absoluta en este aspecto, al mismo tiempo que se les asegura el éxito durante una ejecución posterior de un concierto.

Capítulo VI

Un aprendizaje progresivo y acumulativo

El verdadero aprendizaje es aquel que ayuda a resolver problemas. Es imprescindible que los alumnos se enfrenten con situaciones que luego serán problemas reales para que así el aprendizaje sea vivencial y adecuado a sus necesidades.

El objetivo principal debe ser formar personas capaces de utilizar sus distintas habilidades mnemónicas, desarrollando equilibradamente todas sus potencialidades y adquiriendo hábitos, destrezas y métodos de trabajo.

Las condiciones básicas para lograr exitosamente el aprendizaje mnemónico como cualquier otro aprendizaje son:

- a) Un docente con el compromiso permanente de investigación y creación de mecanismos para la facilitación del aprendizaje.
- b) Que haya una flexibilidad en el empleo del tiempo: el aprendizaje se debe adaptar al ritmo e intereses propios de cada niño.
- c) Que exista un mínimo de exigencia para el cumplimiento de los compromisos adquiridos entre el profesor y el alumno, por ejemplo: un programa compuesto con obras de acuerdo al nivel musical de los estudiantes y correspondiente al año que cursan. También pueden ser actividades de evaluación del trabajo que los niños realizan en su casa.
- d) Debe haber una valoración positiva del profesor hacia el alumno, ya que, la vivencia de éxito aumenta el nivel de aspiraciones tanto en los estudiantes como en el docente.
- e) El maestro debe tener la capacidad de comprender las reacciones de los alumnos y las tareas a realizar con ellos deben ser apropiadas para el grado de desarrollo intelectual del niño.
- f) La repetición es indispensable en el aprendizaje mnemónico, más que en cualquier otro proceso de aprendizaje, dado que, para lograr el dominio de una obra musical es necesario tener seguridad física y mental absolutas.

No es tan importante lo que se memoriza sino “como” se aprende una obra de memoria.

Aprender progresivamente no significa privilegiar solamente un proceso lineal y secuencial propio del hemisferio cerebral izquierdo, sino lograr un equilibrio dinámico entre las potencialidades hemisféricas izquierdas y derechas.⁴³

El hemisferio derecho es esencial para la solución de problemas nuevos, sirve para detectar el sentido y para comprender el contexto. Es por este motivo que siempre hay que tener una visión general de la obra a memorizar antes de comenzar el estudio de la misma paso a paso. Sólo cuando se logra ver las relaciones que existen entre las partes y el todo, se puede hablar de “aprendizaje”

Progresivamente significa entonces, aprender una obra por vez y no simultáneamente todo el material. Es conveniente centralizar la atención en un objetivo determinado para lograr una mejor inversión de la energía física y psíquica necesarias para esta actividad de memorización musical.

De la misma manera cómo nuestros actos presentes están relacionados en nuestro inconsciente con nuestras vivencias de la infancia, el aprendizaje se basa en establecer conexiones que pongan en relación lo nuevo con lo ya conocido.⁴⁴

Teniendo en cuenta las teorías organizacionistas (tal como se planteó en el segundo capítulo) las que, comparan a la memoria con una biblioteca o una computadora; es muy importante la acumulación de datos en ellas y que en música significa tener “un amplio repertorio” para ejecutar.

Normalmente en la educación musical institucionalizada se exige a los alumnos que ejecuten un repertorio de memoria recién después de algunos años de estudio. Se les permite tocar leyendo la partitura en audiciones y exámenes de los cursos inferiores y en los niveles superiores o exámenes finales para acceder a un título de Profesor Superior de Piano, es requisito indispensable que ejecuten la totalidad del programa de memoria. Este procedimiento de memorización tardío genera numerosos fracasos de los alumnos y muchas veces provoca la deserción en la música.

Si en cambio, la habilidad de memorización hubiera sido desarrollada en los alumnos gradualmente, su formación musical sería excelente en todas sus facetas y se daría una

⁴³ Despina, Jean- Paul, *ibídem*, Conclusión (P.121)

⁴⁴ Gordon, W (citado por M. Ferguson: *La conspiración de Acuario, transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*) Apunte de la cátedra de Psicología educacional, Escuela de Artes, 1991.

relación más coherente entre los mecanismos de memoria utilizados en el aprendizaje del nuevo repertorio con aquellos empleados para memorizar las obras ya conocidas.

La memoria necesita una ejercitación constante: los niños siempre deben memorizar alguna obra nueva. El mantenimiento del repertorio aprendido y la ampliación constante del mismo son los que van a lograr una “buena memoria” en los niños.

Rodolfo Barbacci⁴⁵ propone un sistema de conservación de las obras memorizadas, distanciando el repaso de las mismas en forma rítmica y progresiva. El plan es el siguiente:

Al tener tres obras memorizadas, se debe repasarlas cada tres días:

Obra A: los días 4- 7- 10- 13- 16- 19, etcétera

Obra B: los días 2- 5- 8- 11- 14- 17- 20, etcétera

Obra C: los días 3- 6- 9- 12 -15- 18- 21, etcétera

Cuando son cuatro las obras memorizadas se pueden repasar dos por día, pero es preferible distanciar los repasos para asegurar la calidad del recuerdo. El ritmo de repaso será cada cuatro días:

Obra A: los días 1- 5- 9- 13- 17- 21- 25- 29, etcétera

Obra B: los días 2- 6- 10- 14- 18- 22- 26- 30, etcétera

Obra C: los días 3- 7-11- 15- 19- 23- 27- 31, etcétera

Obra D: los días 4- 8- 12- 16- 20- 24- 28- 32, etcétera

Las ventajas de tener un número considerable de obras en el repertorio no sólo favorecen el desarrollo de la memoria en sí misma, sino también da una excelente oportunidad para que los alumnos estén preparados para tocar en público en cualquier ocasión que se presente.

Este es el caso de los niños educados por medio del Método Suzuki, ellos saben que lo más importante son las obras conocidas, ya que, son ellas en las cuales se logra el

⁴⁵ Barbacci, Rodolfo: La educación de la memoria musical, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1960, Consejos finales (P. 120-121)

perfeccionamiento técnico- musical necesarios para tocar con “solvencia de virtuosos” en el escenario y no en las obras que recién están aprendiendo. Siempre al comenzar la clase el profesor le pide que toquen el repertorio conocido, de esta manera él se asegura que los niños toquen todas las obras durante la semana o al menos una vez en la clase semanal.

La recuperación de las obras aprendidas en años anteriores, aparentemente ya “olvidadas”, es un mecanismo de búsqueda de la información o rememoración que constituye una función esencial de la memoria dentro del conjunto de las funciones cognitivas.

En el momento de la evocación, el niño reconstruye la situación inicial y de ese modo se forma el recuerdo- imagen.⁴⁶

Muchas veces los pedagogos musicales sugieren a sus alumnos dejar de estudiar una obra por un tiempo determinado para lograr una “maduración” de la misma. Luego cuando se la vuelve a estudiar nuevamente, la ejecución de la obra mejora de manera considerable. Esta metodología se puede explicar en el hecho que la conservación del recuerdo reposa sobre los esquemas de la inteligencia y el mejoramiento del recuerdo en un espacio determinado de tiempo es el resultado del avance en el desarrollo operatorio de los niños y no se trata de un progreso de la memoria.

⁴⁶ Piaget, Jean- Inhelder, Bärbel. Memoria e inteligencia, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, Conclusión (P. 352)

Capítulo VII

La importancia de la memorización en la ejecución musical

La necesidad de lograr un desarrollo de la memoria por medio de métodos específicos fue planteada a lo largo de este estudio desde los puntos de vista pedagógico y estético, así también como los problemas que puede presentar la falta de conocimientos acerca de la memoria. Resulta ahora imprescindible explicar su necesidad en el fenómeno de la ejecución musical.

Franz Liszt ⁴⁷ en el año 1843 fue quien ejecutó por primera vez un recital de memoria. A partir de entonces comienza la tradición de tocar los conciertos y recitales solistas memorizados.

No se trata simplemente de una tradición, sino que hay razones concretas que justifican este hecho de memorizar programas de concierto para su ejecución pública. Ellas son:

- 1- Cuando se aprende una obra de memoria se supera la limitación que impone tener la partitura delante. Es difícil leer, coordinar movimientos físicos, ejecutar el plan interpretativo y sentir lo que se está tocando, todo al mismo tiempo.
Cuando se lee una partitura, la mayor atención se centra en tocar correctamente las notas y la dinámica, tratando de no perder el sentido de orientación visual en ella. Pero, frecuentemente, los pasajes técnicamente más difíciles de la música son los que primero se memorizan, así también como aquellos en los cuales tenemos que dar vuelta la página. Esto significa que en algún momento existe la necesidad de observar el teclado para lograr un cierto despliegue virtuosístico con el mayor éxito posible.
- 2- Tener la partitura al frente nos da cierta tranquilidad en el momento del concierto pero nos quita la libertad de ejecutar con “grandilocuencia” y “arrojo,” ya que tenemos miedo de errar algún salto o bien en el instante que tenemos que volver la vista hacia la partitura luego de un pasaje de dificultad, corremos el riesgo de perdernos y no saber en qué lugar de ella debemos continuar tocando.

⁴⁷ Barbacci, Rodolfo: La educación de la memoria musical, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1965, Introducción (P. 11-15)

- 3- El hecho de no memorizar determina también que no podamos abordar exitosamente determinados repertorios, como ser aquellos que tienen grandes exigencias técnicas y expresivas que sólo es posible superar con el dominio absoluto del teclado y una seguridad mental inigualable.

“La convención que exige que un pianista o un concertista cualquiera no deban tener la música delante, indudablemente ha contribuido a restringir el repertorio: los ejecutantes para los cuales no es natural memorizar, prefieren repetir los clásicos que ya forman parte de sus existencias que aprender de memoria obras nuevas poco conocidas.”⁴⁸

- 4- La memoria kinestésica, que es la única que ejercitan aquellos que ejecutan siempre leyendo la partitura, es muy útil, pero si no funciona en combinación con las demás memorias (tal como se habló en los capítulos anteriores) puede resultar muy frágil y cualquier cambio de digitación o descoordinación en ese momento pueden producir el error.

Este tipo de memoria depende directamente del hábito de ejecutar diariamente, por esta razón, cuando se deja de practicar una obra por un período determinado de tiempo, el olvido de la misma se produce con facilidad si el aprendizaje no se basó en los demás tipos de memoria conocidos.

- 5- Ejecutar de memoria nos permite concentrarnos en la interpretación musical y en escuchar nuestro propio sonido sin estar “atados” a la partitura.

- 6- “Para un pianista,⁴⁹ interpretar la música tiene que ser algo tan natural como el hecho de hablar. Nuestra comunicación habitual se hace de memoria y normalmente no leemos nuestras conversaciones.”

- 7- Una obra memorizada conscientemente utilizando los métodos apropiados está realmente internalizada y forma parte del sujeto que la ejecuta. Éste conoce

⁴⁸ *Diccionario Oxford de la música*: “La memoria en música,” artículo publicado en Revista Suzuki Santiago de Chile, Enero de 1993 (P.48-49)

⁴⁹ Dixon, Libby- Johnson, Molly: “Landers chap II AND III” “Ejecución de memoria”, artículo publicado en Revista Suzuki, Santiago de Chile, Enero de 1993 (P. 48-49)

perfectamente cada parte de la obra, cada elemento que la compone, hasta el punto de lograr una comprensión tal que le permite sentirla como si fuera su propia composición.

Durante años pregunté a mis profesores cómo podía solucionar los problemas de memoria que comencé a tener a la edad de 15 años. Mi primer olvido sucedió durante una prueba eliminatoria de un concurso provincial al cual me había presentado, mientras estaba tocando el primer movimiento de la sonata opus 27 N°2 de L.V. Beethoven. En esa época mis conocimientos musicales eran muy elementales y sólo tocaba en público a fin de año, al finalizar el curso de piano correspondiente. No era entonces tan difícil tocar de memoria un programa de piano para el examen y sólo una obra del mismo para la audición de alumnos, luego de haberlo estudiado a lo largo de todo un año lectivo. Recuerdo que no sabía en qué nota debía comenzar a tocar hasta que me sentaba al piano y observaba el teclado. No tenía nociones de tonalidad, ni de forma musical, ni de armonía.

Hasta el momento del concurso no había tenido dificultades con la memoria en las audiciones pero ese día me olvidé de las octavas de la mano izquierda y una profesora que estaba como miembro del jurado comenzó a cantarme con el nombre de las notas las octavas que me faltaban y de esa manera pude continuar con la ejecución:

Sonata op 27 N| 2 de L.V. Beethoven, primer movimiento, Adagio sostenuto



Las respuestas que obtuve de diversos profesores fueron casi inútiles para mí. Me dijeron que debía memorizar la totalidad de la obra reduciendo la música a “acordes” y visualizándolos en el teclado; otro profesor me sugirió estudiar las partituras lejos del teclado memorizando cada símbolo escrito allí e imaginándome como sonaría en el piano. Además de ser un ejercicio mental muy tedioso y con pocos resultados favorables para mí, me llevaba mucho tiempo y no ejercitaba mi técnica en el piano.

A medida que avanzaba en mis conocimientos musicales, sobre todo con el aporte de las materias teóricas y algunas lecturas que me recomendaron, comencé a entender que la única forma de aprender algo es “comprendiendo” lo que se está tocando.

Poco a poco las exigencias de los programas que debía abordar aumentaban y el tiempo en el que tenía que memorizar era cada vez más escaso, ya que comencé a estudiar con un profesor que me pedía ejecutar de memoria desde la primera clase. También solía pedirme que toque desde determinadas secciones de la obra sin mostrarme la partitura, posiblemente de esa manera él se aseguraba que yo tuviera conciencia de lo que estaba tocando.

Comencé a buscar la manera de memorizar de la forma más rápida y eficaz posible. Descubrí que en mí se encuentra más desarrollada la memoria analítica y en segundo lugar la memoria visual. Con el tiempo ejercité mi memoria kinestésica, aunque aun no puedo hablar mientras estoy tocando, pero sí superé el límite de la velocidad que tenía. No tengo ahora dificultades para realizar los ejercicios específicos de esta memoria (detallados en el capítulo V) Tampoco tengo problemas al tocar en pianos mudos o bien en pianos desafinados.

Ejercito siempre mi memoria auditiva, nominal y muy especialmente mi memoria emotiva, que es tal vez la más débil en mí. Esto posiblemente por no haber tenido métodos eficientes de estudio, por los cuales aprendía primero las notas y dejaba para el último momento el aprendizaje de las indicaciones de expresión. Pongo énfasis en la memoria de mi mano izquierda y eso me da mucha seguridad durante la ejecución.

Mi habilidad para memorizar ha mejorado en un noventa por ciento y mi capacidad para descubrir qué tipo de memoria se necesita más para cada obra en particular sigue aumentando a medida que avanzo en los nuevos repertorios año a año.

Permanentemente estoy memorizando algo mientras continúo tocando las obras ya aprendidas, para que no se convierta en una actividad desagradable para mí. Los adultos también necesitamos tener estímulo y metas precisas, como se vio en el capítulo anterior: “un mínimo de exigencia para el cumplimiento de los compromisos adquiridos”, para que haya un verdadero aprendizaje y para sentir que siempre estamos avanzando.

Me acostumbré a memorizar las obras desde el comienzo, luego de la lectura general de las mismas, para conocerlas, sólo si son muy complicadas de leer o muy difíciles para tocar, invierto más tiempo de lectura en ellas, a la vez que recorro a la memoria auditiva y muscular.

Aprendí a solucionar errores y cuando aparecen los olvidos trato de superarlos inmediatamente de manera que sean casi imperceptibles para el oyente. Mantengo la calma y pienso que se trata simplemente de un accidente: “una interferencia” en la recuperación de la información almacenada y no una falta de codificación, ya que dicha información fue perfectamente organizada antes de ser almacenada en mi memoria.

Mi experiencia personal debe servir de ejemplo para demostrar que cualquier persona, con el entrenamiento adecuado, siempre teniendo en cuenta el factor de la edad y el grado de especialización de sus funciones cognitivas, puede lograr un desarrollo altísimo de su capacidad para memorizar.

Conclusión

A través del estudio del funcionamiento de los mecanismos de la memoria en general, luego de haber tomado conocimiento de las distintas teorías mnésicas existentes, de la organización de la memoria y las causas de su fracaso; de haber identificado los diferentes tipos de memoria que intervienen específicamente en el aprendizaje musical- instrumental, así también como los métodos pedagógicos de memorización musical, podemos afirmar que no existe un solo método eficaz para la memorización, ya que ésta funciona de manera diferente en cada individuo. En consecuencia, con cada alumno se debe emplear una metodología particular adecuada a las necesidades de cada uno de ellos. Es por esta causa que en este estudio no se propone un solo método sistemático con pasos específicos a seguir para lograr exitosamente la memorización, tal como lo hacen los pedagogos citados en este trabajo, sino que se plantea una visión general y un análisis de todos ellos con la finalidad de lograr un mayor entendimiento del tratamiento de este tema a lo largo del siglo XX en la educación musical.

Además de comprender las razones de dichas metodologías, todas válidas y perfectamente justificadas por los autores en cada uno de los casos, nos sirvió para enriquecernos con el aporte didáctico de los diversos ejercicios propuestos en ellas para desarrollar la memoria musical en los estudiantes.

Sin embargo, nuestro enfoque principal fue el factor de la edad en los niños, aspecto que fue totalmente descuidado por los pedagogos al elaborar sus metodologías de aprendizaje mnemónico. Siguiendo la teoría del desarrollo genético de Piaget y teniendo en cuenta su descubrimiento acerca de la relación directa que existe entre la evolución de la memoria y el desarrollo de la inteligencia, proceso éste que se sucede en etapas progresivas en los niños, consideramos fundamental la orientación de este trabajo hacia una etapa del desarrollo intelectual en particular, dado que son los niños que tienen entre 7 y 12 años los que generalmente son principiantes del piano, a quienes van dirigidos los métodos mnésicos. Por esta razón es necesario conocer profundamente todas sus posibilidades intelectuales para no cometer errores con ellos al pedirles que realicen una actividad mental para la que aun no están biológicamente capacitados.

De todas las teorías expuestas, la memorización fuera del piano es la menos indicada para aplicar con niños comprendidos en esta etapa de desarrollo, ya que ellos necesitan la presencia del objeto manipulable para la solución de problemas y no es aconsejable exigirles que realicen una actividad puramente intelectual en abstracto: es decir, pretender que aprendan de memoria una frase musical sin que la escuchen antes y sin permitirles “tocarla” en el piano, es sacar fuera del contexto musical los elementos que la componen e introducirlos en la memoria, sin ningún tipo de ayuda para su comprensión y posterior absorción.

Las condiciones necesarias para un aprendizaje como el de la memoria, fueron planteadas en el capítulo VI conjuntamente con algunos consejos para mantener siempre un repertorio considerable de obras musicales en los niños.

Los procedimientos mnemotécnicos de aprendizaje en general como aquellos concebidos en función del aprendizaje musical deben ser tomados como modelos por los profesores para crear todos los métodos que sean necesarios para cada alumno en particular, sin dejar de lado la importancia que tiene el grado de lateralización hemisférica de cada niño, su edad y fundamentalmente la especialización natural de la memoria en ellos. El objetivo será poner al alcance de los niños todos los elementos que faciliten el aprendizaje mnemónico para que sea de manera natural y respetando de este modo todos los comportamientos cognoscitivos y afectivos implicados en la memoria.

Las razones por las cuales es importante seguir desarrollando los mecanismos mnemónicos necesarios para la ejecución musical en los adultos y aun en los profesionales de la música, fueron planteadas en el último capítulo con el objeto de alentar a todos aquellos que piensan que ya pasaron el límite de la edad para aprender y demostrarles que no se trata simplemente de una cuestión cronológica, sino de un entrenamiento constante de los procesos mnésicos.

Los problemas de memoria existen en cualquier edad de desarrollo intelectual, es por eso que es imprescindible detectar la causa del olvido y buscar la solución apropiada en cada caso en particular.

Bibliografía

Acosta Hoyos, L.E.: *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*, editorial Paidós, Ecuador (Buenos Aires, Barcelona, 1982)

Aguilar, Carmen: *Estructura de una monografía*, trabajo de investigación.

Barbacci, Rodolfo: *Educación de la memoria musical*, editorial Ricordi (Buenos Aires, 1965)

Brodsky, Ellen: “Memory games for Young students,” revista Klavier (marzo de 1990)

Brynie, Jeanne: “Bit -by -bit memorization”, revista Klavier (abril de 1981)

Cassella Alfredo: *El piano*, editorial Ricordi (Buenos Aires, 1985)

Despins, Jean- Paul: *La música y el cerebro*, editorial Gedisa, 1986.

Foldes, Andor: *Claves del teclado*, editorial Ricordi (Buenos Aires, 1958)

Hemsey de Gainza, Violeta: *Ocho estudios de psicopedagogía musical*.

Leimer- Giesecking: *La moderna ejecución pianística*, editorial Ricordi (Buenos Aires, 1950)

Lieury, Alain: *La memoria*, editorial Herder (Barcelona, 1985)

Ostaschinski, Guillermo: *Pautas y consejos de memorización*, Trabajo de investigación, biblioteca de la Escuela de Artes, U.N.C. TI 786.3 051 (marzo de 1986)

Ostrander, Sheila- Shroeder, Lynn: *El superaprendizaje*

Piaget, Jean: *Estudios de psicología genética*, editorial Emecé.

Piaget, Jean- Inhelder, Bärbel: *Memoria e inteligencia*, editorial El Ateneo (Buenos Aires, 1978)

Sheil, Mary Lou: “Ojo antes que oído u oído antes que ojo”, revista Suzuki (Asociación Suzuki, Santiago de Chile, Enero de 1993)

Shockley, Rebecca: A new approach to memorization, revista Klavier (julio-agosto de 1986)

Slenczynska, Ruth: “Música en sus dedos”, Escuela de Artes, U.N.C.) FC V II, 5.

Sosa, Stella Maris: “La memoria musical. La morfología como método de memorización”, trabajo de investigación M781.634, Sc1 (Biblioteca de la Escuela de Artes, U.N.C., diciembre de 1985)

Street, Eric: “Death, taxes and memorizing”, revista Klavier (marzo de 1989)