



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Liberar la voz del docente a través de las artes.

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Lisha María Montaña Weaver

Director de Tesis:

Mtro. David Ortega Camarillo

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística,
misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de
CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

Ciudad de México

Abril de 2019

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro Nacional de las Artes (CENART) por su excelencia académica e interés mostrado en la educación artística.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado a lo largo del programa.

A todas las personas que integran la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, por el maravilloso trabajo colegiado que realizan.

Al Mtro. David Ortega Camarillo por ayudarme a liberar mi voz de investigadora y acompañarme en el desarrollo de la tesis.

A mis maestras Tania González Jordán y Rosalba Cruz López, quienes de forma generosa me han guiado para liberar mi voz teatral y cantora, respectivamente.

A los participantes del taller por su entusiasmo y apertura.

Al Centro de Estudios para el Uso de la Voz por haber sembrado en mí el interés por la voz humana.

A mi hermosa familia por impulsarme y sostenerme cada vez que lo necesito.

A Bricio Barjas Sandoval por su ayuda, compañía y amor durante todo el proceso de escritura.

Al Mtro. Fernando Yralda, quien siempre me hace reflexionar sobre la educación.

A mis compañeras y compañeros de generación en el posgrado, sobre todo a Daniela Rodríguez y Yannin Heredia.

A los Operantes Teatro, mi familia teatral, por comprenderme y apoyarme.

A Café-Café por ser refugio para la escritura y lugar de inspiración.

Dedicatoria

A las maestras y maestros de México y Latinoamérica que todos los días usan su voz para inspirar a la juventud.

A las personas que ejercen la docencia con amor y libertad, que levantan su voz y no se dejan callar.

Índice

1. Introducción	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Condiciones de la puesta en marcha del taller	10
1.3 Construcción metodológica de la investigación	13
1.4 Organización del escrito.....	25
2. La educación vocal en docentes: contexto	28
2.1 La voz en el currículum formal de las Escuelas Normales.....	28
2.2 El CEUVOZ.....	44
2.3 El CENART	47
3. Liberar la voz es una experiencia	51
3.1 Referentes teórico-metodológicos para el diseño e implementación del taller.....	55
4. Experiencias al liberar la voz del docente.....	67
4.1 Escuchar	68
4.2 Llamar a la voz.....	84
4.3 Tener voz.....	117
4.4 Dar voz.....	143
Reflexiones finales	154
Referencias	161
Anexos	164
Anexo 1	164
Anexo 2.....	171
Anexo 3.....	176

Índice de tablas

Tabla 1. Documentos y códigos.	22
Tabla 2. Categorías Interpretativas.	23
Tabla 3. Organización del taller.	65

Índice de figuras

Figura 1. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Secundaria 1999.	32
Figura 2. Mapa Curricular en Educación Primaria 1997.	36
Figura 3. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Primaria 2012.	39
Figura 4. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Preescolar 1999.	41
Figura 5. Mapa Curricular en Educación Preescolar 2012.	43
Figura 6. Diafragma humano dentro de caja torácica.	87
Figura 7. Cuerdas vocales durante la inspiración y durante la fonación o deglución. ...	88
Figura 8. Anatomía general del canal vocal.	102
Figura 9. Esquema del sistema nervioso.	103
Figura 10. Cráneo humano y maxilar inferior.	105

1. Introducción

Liberar la Voz del Docente a través de las Artes es una investigación cuya finalidad fue analizar las ideas de los profesores en torno a la expresividad en la voz, así como su experiencia al participar en un taller introductorio de formación vocal. Dicho taller fue diseñado bajo la lógica de los procesos actorales en el teatro y el uso expresivo en la voz hablada; el objetivo al analizar la experiencia de los participantes fue evaluar la pertinencia de los elementos elegidos para el diseño. Todo con la intención de contar con la información necesaria para mejorar los contenidos y estrategias de implementación en futuras propuestas, y reflexionar sobre la importancia de la voz del docente dentro del proceso educativo.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Tal decisión se sustenta principalmente en dos razones. La primera se da a raíz de la naturaleza de la expresión vocal, la cual ocurre de forma orgánica en relación a la intencionalidad del sujeto y los estímulos que recibe del interlocutor mientras se comunica. La segunda razón tiene que ver con los procesos que se promueven en la educación artística, donde lo fundamental es la experiencia del sujeto y las relaciones que establece entre sus emociones y los medios expresivos a su alcance.

El trabajo contempló una breve contextualización sobre la educación vocal en docentes, el diseño e implementación del taller, elaboración de registros y análisis de los materiales obtenidos.

1.1 Antecedentes

El origen de la presente investigación se remonta a mi proceso de liberación vocal, el cual comenzó en la experiencia que viví como alumna del diplomado *La Sabiduría de la Voz y la Palabra Dicente* impartido por el Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ).

Antes de llegar al diplomado, había pasado por diversos cursos y talleres de técnica vocal para actores, tanto en la licenciatura de Arte Dramático como en propuestas extracurriculares. En ellos aprendí cuestiones básicas de técnica para el uso de la voz

hablada y un sinnúmero de ejercicios para entrenar el aparato fonador. Pero mi expresividad vocal aún se encontraba limitada en muchos sentidos: mi voz no transmitía una gama emocional tan amplia como lo requería mi trabajo escénico, a veces se percibía acartonada e incluso había ocasiones donde los espectadores no comprendían mis palabras en su totalidad por falta de claridad en el discurso. En mi rol como directora escénica las cosas no eran muy distintas; las críticas casi siempre se centraban en la voz de los actores, pues no era del todo clara y caía en los extremos de no escucharse o percibirse gritada.

Durante el diplomado del CEUVOZ conocí mi voz desde otra perspectiva: la de la libertad. En tan solo cuatro meses desarrollé consciencia corporal como no lo había logrado en más de cinco años, mi voz adquirió nuevos matices y la articulación de mis palabras mayor claridad. Por si fuera poco, logré explorar la voz cantada y participar en un coro, algo que siempre había estado negado para mí. Descubrí que mi sonido por naturaleza era expresivo y que los obstáculos vocales los adquirí a partir de consignas represivas, por lo tanto, no era necesario llenarme de nuevas reglas para usar la voz, sino conocer a profundidad las barreras que limitaban mi voz expresiva y aprender a eliminarlas.

Uno de los factores más determinantes, para alcanzar el avance que tuve en el diplomado, fue el método Linklater¹, ya que las materias de *Técnica Vocal Hablada y Expresión Verbal* eran impartidas por maestras especializadas en dicha metodología. El método Linklater toma el deseo de comunicar como punto principal para su desarrollo. Los ejercicios corporales se relacionan más con la relajación activa que con el fortalecimiento respiratorio o muscular. Aboga por la libertad de la voz natural y por la eliminación de los hábitos que impiden la expresión vocal. Subraya la importancia que tienen las sutilezas corporales y promueve el desarrollo de la autoconciencia, a partir de ejercicios que se hacen de forma lenta y cuidadosa.

Comenzar a practicar el método Linklater tuvo buenas repercusiones en mi desempeño profesional, pues al compartirlo con el equipo de actores con los que trabajaba, nos permitió mejorar la expresividad vocal en nuestras puestas en escena.

¹ Metodología vocal diseñada para actores. En el apartado sobre los referentes teóricos del taller se describen los aspectos importantes del método.

Una de las ventajas de la metodología Linklater es que no se limita a la realización mecánica de los ejercicios, sino que estimula la imaginación y la creatividad, a la par de cuidar la sana emisión vocal. Lo anterior me impulsó a continuar practicando la metodología fuera del diplomado y buscar más propuestas de educación vocal. Con el transcurrir del tiempo mi voz fue recuperando su poder expresivo y consiguiendo mayor precisión técnica, lo que derivó en más posibilidades para el desarrollo de mi trabajo teatral.

Sin embargo, existía una separación entre el tipo de expresividad que utilizaba en mi actividad como creadora escénica y la que ejercía como docente de teatro en nivel medio superior; pues mientras en mi actividad teatral daba entrada al juego, experimentación y creación, en la escuela me ocupaba de que los estudiantes generaran buenos productos escénicos y conocieran un panorama general del arte teatral, dejando de lado el papel como creadora y agente de comunicación con la comunidad escolar. En pocos meses percibí las consecuencias de aquello, mi cuerpo estaba cansado, la comunicación con mis estudiantes era fría y mecánica, cada día era más difícil encontrar nuevas formas de acercar los contenidos y sobre todo mi voz se había apagado. Entre más pasaba el tiempo, más difícil era hacerme escuchar, me dolía la garganta y se me acababa el aire, hasta llegar al extremo de quedarme sin voz.

Después de llegar a ese estado crítico, me di a la tarea de recurrir a mi propia práctica artística para solucionar el problema en mi trabajo escolar. Retomé la experiencia al liberar mi voz y la conciencia del cuerpo como medio expresivo mientras impartía clase, calentaba la voz antes de iniciar la jornada y me preguntaba constantemente ¿qué quiero decir?

Explorar mi voz con énfasis en el trabajo docente, no solo me devolvió el habla en términos fisiológicos, sino también en términos comunicativos y creativos. La relación con mis estudiantes mejoró de forma considerable, me era más fácil imaginar escenarios alternos y crear posibilidades educativas, lo que me llevó a recuperar mi gusto por compartir conocimientos.

Después de vivir esa experiencia, comencé a interesarme por la voz de los docentes, pues me hice consciente de la exigencia vocal que representa el trabajo educativo y la escasa o nula formación que reciben los profesores para el uso de su

voz. En un primer momento, me concentré en el desgaste físico y los problemas foniatrícos que se derivan de un mal uso del aparato fonador, pero al profundizar más sobre el tema caí en cuenta de que el uso de la voz en docentes tiene complejidades que van más allá de la cuestión técnica.

Al igual que los actores, los docentes dependen de sus recursos expresivos para transmitir imágenes, crear entornos distintos y mantener la atención de sus escuchas. Pensé que, si en el teatro se podían desarrollar esas capacidades, en el ámbito educativo también debía ser posible que los maestros encontraran en su propia expresividad un medio para enriquecer su práctica educativa. Así me di a la tarea de diseñar un taller de voz dirigido a docentes de educación básica, a partir técnicas utilizadas en el arte teatral, principalmente del método Linklater. Cabe destacar que la propuesta que se aborda en la tesis no es un taller de la metodología Linklater, ya que para impartir clases del método es necesario pasar por un largo y riguroso proceso de designación, el diseño de la propuesta fue el resultado de la combinación de varios recursos que he utilizado a lo largo de mi trayectoria profesional, por lo que se debe entender que se trata de un taller inspirado en diferentes técnicas, pero que mantiene su propia lógica y forma de aplicación.

Antes de comenzar el diseño de las sesiones retomé mi proceso de reeducación vocal, pues me parecía incoherente decirles a otros cómo recuperar su libertad expresiva si mi propia voz llevaba mucho tiempo estancada. Empecé a tomar clases individuales de voz hablada con Tania González Jordán² y participé en varios laboratorios dedicados a la exploración de la voz cantora, guiados por Rosalba Cruz³. La enseñanza de ambas maestras resultó fundamental para diseñar la primera propuesta del taller para docentes, el cual fue impartido en el estado de Puebla a finales del año 2016. Desafortunadamente, en el grupo de participantes se encontraban más artistas escénicos que docentes, lo que me impidió tener información sobre las necesidades reales de los profesores en torno al uso de su voz. Cabe mencionar que la

² Actriz y Maestra Designada Linklater de nacionalidad mexicana. Especialista en docencia de técnica vocal para actores. Ha impartido clase en importantes escuelas de artes escénicas como el Centro Universitario de Teatro, Casa Azul y CEUVOZ.

³ Cantante y performance vocal de nacionalidad mexicana. Discípula de Hebe Rosell, se ha dedicado a la investigación vocal con diferentes colectivos artísticos, a la par de desarrollar proyectos con enfoque social a través del arte como Expresión y Arte Aragón (escuela musical para infantes de escasos recursos).

intención del primer taller nunca fue realizar un análisis detallado, sino utilizarlo como una experiencia previa. Fue hasta inicios del año 2017 que empecé a elaborar el diseño formal del taller que constituye el trabajo de campo de la presente investigación.

1.2 Condiciones de la puesta en marcha del taller

La emisión del taller que constituye el punto central de esta investigación, se llevó a cabo del 1 de septiembre al 18 de noviembre del 2017. La difusión, convocatoria e inscripciones corrieron a cargo de la Subdirección de Planeación Académica del Centro Nacional de las Artes (CENART) por decisión de la misma, la convocatoria fue dirigida a los docentes que participaron en emisiones anteriores del Diplomado para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Lo cual implicó que prácticamente todos los participantes que conformaron el taller “Liberar la Voz del Docente a través de las Artes”, tuvieran algún tipo de acercamiento al trabajo corporal desde una perspectiva artística, así como disposición completa para explorar diferentes lenguajes artísticos.

A finales de julio del 2017 se envió la convocatoria por correo electrónico, donde se solicitaba a los interesados adjuntar una carta de motivos, su currículum vitae y un pequeño formulario. La respuesta fue bastante buena, en pocos días se recibieron las suficientes solicitudes como para realizar una primera selección de participantes. Dicho proceso de selección estuvo a mi cargo y se basó, principalmente, en las cartas de motivos y la experiencia profesional de los aspirantes. Debo aceptar que la elección de los participantes fue sencilla, puesto que únicamente debía descartar a cinco personas, así que opté por eliminar a aquellas que enviaron una carta de motivos demasiado escueta, no estaba dirigida para tomar el taller de voz o ni siquiera la habían adjuntado.

En primera instancia planifiqué el taller para un total de 20 personas, al prever la deserción natural u otros pequeños inconvenientes, decidí ampliar el cupo a 25 participantes, mismos que fueron notificados el 25 de agosto de 2017 vía correo electrónico; para finalizar el proceso de inscripción debían confirmar su asistencia por el mismo medio. Al no recibir la contestación de 2 o 3 de ellos, la Subdirección de

Planeación Académica prefirió dar la oportunidad de cursar el taller a otros aspirantes que manifestaron su interés. Unos días antes de comenzar, ocurrió una confusión en la comunicación con los participantes y me vi en la necesidad de abrir dos lugares más en el grupo. Para el 30 de agosto tenía una lista que contemplaba 27 personas registradas, de diferentes edades y con diversas trayectorias profesionales.

Como en casi todo el ámbito educativo, la población de mujeres superaba a los hombres, 22 correspondían a docentes de género femenino, los escasos 5 lugares sobrantes estaban ocupados por docentes masculinos. Eso representaba un 81.4% de mujeres en la composición total del grupo.

En cuanto al nivel educativo en el que laboraban los seleccionados: la primaria representaba el primer lugar con 13 docentes, seguido por el preescolar con 7, secundaria con 4, 2 docentes de bachillerato y 1 persona dedicada a la educación no formal. 23 de los participantes contaban con tres o más años de experiencia, los 4 restantes tenían entre uno y tres años impartiendo clases.

Estos datos me ayudaron a tener una primera idea del tipo de exigencia vocal a la que se enfrentan los participantes en su trabajo cotidiano. La mayoría de ellas, laboraba como titular de grupo en primaria o preescolar, eso significa que utilizan su voz profesionalmente al menos cinco veces por semana, en jornadas que oscilan entre las 4 y 8 horas diarias, frente a grupos numerosos y en ambientes que suelen tener una cantidad considerable de ruido. Al tomar en cuenta estos aspectos, que son similares a los que viven la mayoría de docentes, resulta pertinente considerar que se trata de profesionales de la voz, debido a que dependen de su aparato fonador para realizar una parte importante de su trabajo.

En las cartas de motivos, la mayoría de maestras de primaria y preescolar manifestaron interés por incrementar su expresividad y experimentar diferentes posibilidades vocales, que les ayudaran a mejorar la comunicación con sus estudiantes. También mencionaron de forma recurrente, que percibían un desgaste constante en su voz y que no contaban con las herramientas necesarias para usarla correctamente. Me pareció curioso que todas las maestras interesadas por modular su voz tenían treinta y cinco años de edad o más, mientras que las más jóvenes escribían sobre su deseo de hacerse escuchar.

Cinco de los participantes se desempeñaban como docentes de educación física; dado que es una asignatura que se suele impartir en espacios abiertos, torna aún más demandante el uso de la voz a un volumen alto e incrementa las dificultades ambientales para el aparato fonador. Factores como la contaminación, polvo y cambios bruscos de temperatura, convierten a los docentes de educación física en un blanco fácil de lesiones vocales. De hecho, en la investigación del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2014), se mencionan varios estudios que califican a los profesores de educación física como los más propensos a sufrir disfonías. Por eso no me sorprendió que tres de ellos mencionaran la salud como una de sus principales motivaciones para ingresar al taller, otra dedicara un apartado de la carta para hablar sobre el desgaste que representa su trabajo y solo una profesora encuadrara su interés en aspectos expresivos.

Entre los docentes que impartían clases a nivel secundaria o bachillerato, las cartas de motivos coincidían en la concepción de la voz como un medio fundamental para la comunicación con los estudiantes, además manifestaban un especial interés por trabajar los matices vocales y tonalidades. En dos cartas se hacía referencia a la dicción como un elemento importante de la voz.

En cuanto a los cuatro maestros de artes que se inscribieron al taller, todos coincidían en que su voz representa una herramienta substancial en su trabajo docente, también la concebían como un medio de expresión donde se vinculan las emociones y pensamientos. Las motivaciones particulares eran variadas, desde actualizarse en técnicas para el manejo de la voz, hasta jugar con más posibilidades vocales en presentaciones artísticas. Considero valioso apuntar que en la misma investigación del IEESA (2014) se encuadra a los docentes de educación artística como uno de los colectivos más propensos a sufrir lesiones vocales (apenas por debajo a los maestros de educación física), debido a las exigencias de su asignatura como cantar, hablar sobre pistas musicales o trabajar en espacios abiertos. Sin embargo, ninguno de los cuatro participantes tomó la salud como motivación y todos contemplaron la expresión como parte fundamental de la voz.

Antes de vivir un primer encuentro con el grupo, sabía que se trataba de profesionales con alta exigencia vocal, amplios deseos de explorar su voz a nivel

expresivo y buena familiarización con lenguajes artísticos, esto último gracias a su experiencia previa en el Diplomado para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

Por fortuna, las condiciones de trabajo eran prácticamente ideales. La Subdirección de Planeación Académica gestionó el Salón de Ensayos del Teatro de las Artes y el Salón Artístico de Danza y Teatro, ambos espacios cuentan con duela, espejos, buena temperatura ambiental y están destinados a albergar este tipo de actividades. Así que nunca nos enfrentamos a tener que modular el volumen, evitar movimiento por falta de espacio o prescindir de algún ejercicio porque el piso era demasiado frío. Creo que la idealidad del espacio, así como la experiencia previa de los participantes en actividades artísticas constituyeron grandes ventajas para el desarrollo exitoso del taller.

1.3 Construcción metodológica de la investigación

Eisner en su texto *¿Qué hace cualitativo a un estudio?*, menciona que “[l]os estudios cualitativos tienden a estar enfocados” (Eisner, 1998, p.49). En este sentido, mi intención fue poner especial atención a la subjetividad de los participantes del taller en relación con las ideas sobre su propia voz, a través de la recuperación de las reflexiones que sucedieron mientras se llevaban a cabo las actividades, los momentos de cierre de las sesiones y las entrevistas realizadas en diferentes momentos del proceso; donde se buscó vincular la expresión vocal con el proceso educativo. Eisner (1998, p.49) dice que “cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo”, si pensamos un momento en la cantidad de horas que habla un docente durante su jornada laboral, se tornará evidente por qué la voz de los profesores en la escuela es un tema necesario de ser estudiado.

Es importante resaltar que “[u]na segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el yo como instrumento” (Eisner, 1998, p.50). Este aspecto es relevante, ya que mi formación teatral, así como la experiencia profesional que he tenido en escuelas como docente, junto con mi propio proceso de formación y autodescubrimiento vocal han sido determinantes para el diseño y análisis del taller.

Existe una implicación con el taller y la manera en que se imparte, que inevitablemente influye en la interpretación de los datos, sin embargo, lo anterior me ha permitido comprender el uso de la voz en el aula y cómo explorarla desde la educación artística, otorgándome la información necesaria para seguir las pistas significativas de un proceso de formación vocal. Por esta razón decidí, a pesar de la recomendación de la *American Psychological Association*, redactar el documento en primera persona; con la finalidad de hacer presente mi implicación en el proceso y dejar en claro al lector que se trata de una interpretación de alguien que participó de forma activa en él.

De hecho, una parte fundamental del presente trabajo es la interpretación de las narrativas de los participantes, recuperadas de las sesiones del taller, las que emanaron de las entrevistas, así como las que elaboré con base en la bitácora de las sesiones, junto con mis intervenciones en las mismas. Esto lo relaciono con el *carácter interpretativo* que plantea Eisner (1998), donde la interpretación tiene que ver en primer lugar con la *justificación* de aquello que se ha indagado y, en segundo lugar, “con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada” (p.52).

Dado que la presente investigación se concentró en analizar la experiencia vivida por los participantes durante el taller y mi propio actuar como diseñadora y docente del mismo. Considero importante retomar la noción de experiencia desde el enfoque pragmatista de John Dewey, ya que permitirá al lector tener un panorama de la tradición teórica en la que me basé para realizar el trabajo. Particularmente me interesa retomar la idea de Dewey (2008) en la que se refiere a que toda experiencia tiene una cualidad estética, que posibilitará el surgimiento de nuevas experiencias.

Para que una experiencia sea estética, hay que ocuparse de la conexión de un incidente con lo que ha sucedido antes o con lo que ha de venir después. Esto nos permitirá tener punto de partida y conclusiones genuinas. De otra manera solo habría comienzos y paradas. No hay estética. (p.46)

Esta idea guió prácticamente toda la construcción de mi trabajo, desde la preocupación por indagar en aspectos previos a la realización del taller como el

contexto y el diseño de las sesiones, la cuidadosa puesta en marcha y registro del mismo, así como la elaboración de reflexiones que incidirán en mi futura práctica docente. Con esto pretendo que mi propia experiencia como facilitadora del taller se vincule con el pasado y el futuro, de tal manera que las conclusiones de la presente tesis sean relevantes y constituya una experiencia con cualidad estética del tipo que Dewey menciona.

En este sentido, según Aguilera (2014) una de las principales preocupaciones del pragmatismo es la acción humana, y cómo debe estar dotada de razón y valores humanos, para que el individuo pueda tener dominio sobre ella. A mi parecer esto tiene una estrecha relación con la expresividad vocal, ya que lo más importante es lo que *hace* la persona en el momento de comunicarse y el efecto que tiene en la acción del otro. Podemos tener grandes ideas del *cómo debe ser* la voz, pero esas ideas quedan en el aire si no son concretadas en *acciones*.

La metodología vocal Linklater⁴, también se interesa en la acción (en este caso la expresión vocal) y el sentido que le da el individuo a su emisión. Linklater, propone su metodología como un medio de eliminar obstáculos y dar paso a “la libertad de la voz natural”, ejemplo de ello son dos preguntas que la autora propone utilizar durante todas las exploraciones con la voz ¿qué estás haciendo? y ¿para qué lo estás diciendo?

Con el objetivo de poseer mayor claridad en la organización del proceso decidí retomar las tres fases que propone Jackson (1992): *pre-actividad, actividad y post-actividad*, para clarificar las acciones que realicé y organizar la información recabada. La primera fase comprende todas las acciones y entrevistas que se llevaron a cabo previas a la realización del taller, como la indagación sobre el contexto, el diseño de las sesiones y la gestión para llevarlo a cabo. En la segunda fase se agruparon todos los registros que se originaron durante la realización de las sesiones, la bitácora, videograbaciones y transcripción de las reflexiones de los participantes. Por último, la tercera fase incluyó los comentarios finales de los docentes que cursaron el taller, una entrevista grupal y el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Es importante mencionar que, si bien estas fases me sirvieron para organizar mis acciones y

⁴ Metodología vocal utilizada en el arte teatral, en la cual se basó un alto porcentaje del diseño del taller.

sistematizar la información, el análisis siguió una lógica distinta, a partir de la metáfora de liberar la voz.

La decisión de estructurar el análisis a partir de la metáfora respondió a la necesidad de visualizar los significados que hay detrás de un proceso, que en primera instancia llega a parecer técnico, como lo es desarrollar una metodología vocal. Lizcano (1999) expone dos hipótesis para desarrollar el análisis socio-metafórico, la primera de ellas dice que: “todos y cada uno de los conceptos científicos, son conceptos metafóricos” (p.30); la segunda plantea que “la actividad metafórica no es sólo una actividad lingüística, sino también una actividad en la que se trasluce el contexto y la experiencia del sujeto en la enunciación” (p.30). En ese sentido, tomar la metáfora como estructura para el análisis permitió ligar la experiencia de los participantes en el taller, con su actuar en el entorno social y los cambios que se detonaron después de la experiencia que vivieron al indagar en su propia voz. Partir de la metáfora de la liberación vocal me condujo a vislumbrar otras posibilidades de investigación en torno a la voz humana que podrían realizarse en el futuro, pero en definitiva hubiera sido imposible llegar a la estructura del análisis sin antes pasar por la fase de *pre-actividad*.

Una de las primeras acciones que llevé a cabo fue la búsqueda de investigaciones, propuestas educativas o metodologías enfocadas a la expresividad vocal en docentes de educación básica. Durante la elaboración del estado del arte, me di cuenta de que existían pocos estudios dedicados al uso de la voz que realizan los maestros. La mayoría de los textos que localicé abordaban el tema desde una perspectiva médica y laboral, como el estudio “Enfermedades profesionales en la enseñanza” realizado por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) en 2005, o la investigación “Estudio sobre la salud docente: una aproximación a los trastornos de la voz” publicada por el IEESA en 2014. Las pocas menciones que se hacían sobre la expresividad vocal del docente en relación con la educación artística, tenían que ver con la música o pequeños comentarios de personas con formación teatral que se habían dado a la tarea de impartir un curso de voz hablada. Por ejemplo, en el libro “La voz: técnica y expresión”, Inés Bustos incluye algunas notas sobre talleres de canto y voz hablada para teatro, que fueron impartidos a docentes. Se trata de un material

descriptivo de los ejercicios que se llevaron a cabo en esas propuestas y algunos resultados positivos en los participantes, pero no profundiza demasiado en la experiencia de los docentes o sus necesidades expresivas.

Sin embargo, la bibliografía sobre técnica vocal es amplia, existen diferentes títulos donde se describen ejercicios y se analizan problemas foniátricos y expresivos. Entre las disciplinas que más han contribuido al estudio de la voz humana están las ciencias de la comunicación, la medicina y por supuesto las artes. De hecho el libro escrito por Fidel Monroy⁵, “Voz para la Escena” editado en 2011, es uno de los materiales más referenciados en propuestas de educación vocal en América Latina, aunque no estén dirigidas a artistas escénicos. Se trata de un libro con ejercicios precisos para el entrenamiento de la voz y algunos conceptos teóricos sobre técnica vocal. Otro libro al que se recurre con frecuencia en el entrenamiento vocal para actores y otros colectivos profesionales es “Bases orgánicas para la educación de la voz”, en el cual se describe el funcionamiento de los órganos del aparato fonador y se proponen ejercicios para trabajarlos, los autores son Ana María Muñoz y Christine Hoppe-Lamer, fue publicado por Escenología en 1999.

Después de conocer un poco el estado del conocimiento decidí construir los antecedentes desde dos perspectivas: el uso de la voz profesional en docentes y las metodologías para la exploración de la voz en el teatro, de tal forma que pudiera visualizar el panorama completo del tema que deseaba tratar.

Posteriormente me di a la tarea de investigar sobre el contexto en el que se iba a llevar a cabo la propuesta. Como mencioné en el apartado anterior, la convocatoria del taller estuvo a cargo de la Subdirección de Planeación Académica del CENART. Por esa razón, decidí contextualizar las propuestas de formación docente que se imparten en dicha institución, para lo cual recurrí a publicaciones oficiales del CENART donde expone su finalidad en materia educativa y el enfoque bajo el que trabaja. También tuve la oportunidad de entrevistar a la Dra. Mayra Ibarra quién en ese momento era la Subdirectora de Planeación Académica, para que me hablara más a profundidad de los programas de educación artística dirigidos a docentes y el modo en el que se llevaban

⁵ Actor y director teatral, especializado en estudio de la voz humana.

a cabo, todo esto con la finalidad de que el lector tuviera una idea clara de las condiciones bajo las cuales se realizó el taller del que se habla en la presente tesis.

Ya que el uso de la voz en el teatro fue uno de los principales referentes para desarrollar este trabajo y que mi interés por investigar sobre la expresividad vocal en docentes, surgió de mi experiencia como estudiante del diplomado *La Sabiduría de la Voz y la Palabra Diciente*, consideré importante entrar en contacto con el Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ), institución que ha impulsado diferentes publicaciones y propuestas educativas dirigidas a los profesionales de la voz, principalmente en el medio teatral aunque también han realizado algunas propuestas para maestros de diversos niveles educativos, por lo que entrevisté a la Secretaria Académica y una maestra, especializada en la metodología Linklater, para contextualizar el tipo de trabajo que ha desarrollado dicho centro.

Dado que la convocatoria del taller estaría dirigida a egresados *del Diplomado para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*, en el que participan principalmente docentes de preescolar, primaria y secundaria, opté por revisar los planes de estudio de las Escuelas Normales, con el objetivo de conocer a grandes rasgos el tipo de formación que reciben en torno a su expresividad vocal. Asimismo entrevisté a dos compañeras de la Maestría en Desarrollo Educativo, ambas egresadas de Escuelas Normales y con experiencia profesional ante grupo. Mi intención en ese momento no era analizar a profundidad el discurso de las docentes, sino contextualizar la propuesta del taller. Decidí realizar entrevistas semiestructuradas, para conocer la manera en que vivieron su formación vocal en la licenciatura y el uso de la voz que hacen en su trabajo cotidiano

Para realizar el diseño de la propuesta metodológica del taller retomé ideas de varios autores, tanto del ámbito pedagógico como artístico: *La pedagogía de la pregunta* de Paulo Freire, para crear una propuesta educativa que incite la curiosidad y no ofrezca respuestas huecas e inamovibles. Los aportes de Vygotsky en torno a la relación de la imaginación con la realidad y su poder creador. La propuesta de *liberar la imaginación* de Maxine Greene como medio para descubrir nuevos escenarios y posibilidades. La

función cognitiva de las artes de la que habla Elliot Eisner, sobre la manera en la que percibimos el mundo y los aspectos a los que dirigimos nuestra atención. Los aportes metodológicos de Kristin Linklater para recuperar la libertad de la voz natural y alejarse de la mecanicidad. Así como la perspectiva de Dewey sobre la experiencia y su cualidad estética.

Dado que el interés del proyecto era indagar sobre la experiencia de los participantes en el taller y, a partir de ello, analizar la pertinencia de los elementos elegidos para el diseño, así como mi práctica docente, resultó fundamental considerar *la experiencia grupal* como recurso central de la investigación. Margarita Baz (2006) escribió que los dispositivos grupales pueden tener dos utilidades, dependiendo del interés de la persona que realice la investigación: el primero es indagar en los procesos grupales por sí mismos o bien

...constituirse como el terreno para la investigación de procesos de la subjetividad que conciernen a la experiencia de los sujetos en la complejidad de la vida cotidiana (los vínculos familiares, las tramas de formación, y en general las tramas vinculares que conciernen a los distintos ámbitos de la vida humana...) (p.2-3).

En ese sentido, las reflexiones de los participantes al finalizar cada sesión del taller constituyeron el dispositivo grupal para la investigación, que me permitió conocer las ideas de los docentes en torno al uso de su voz, la manera en que las actividades seleccionadas los llevaron a poner en juego sus recursos expresivos y las problemáticas que enfrentan con su expresividad vocal en el entorno de trabajo.

El interés por la *experiencia grupal* no es fortuito, más bien responde a la necesidad de analizar un fenómeno que de origen tiene un sentido colectivo, pues la finalidad de la expresión vocal es comunicarse con el otro y formar vínculos entre seres humanos. Además el diseño del taller tomó como punto de partida los procesos de creación en el teatro, un arte fundamentalmente colectivo; donde si bien existe creación individual, esta no se puede desvincular de la creación colectiva, ya que siempre se establece un

vínculo entre el equipo actoral, el texto, la dirección y el público, incluso en los unipersonales⁶ existe un diálogo entre espectadores y el actor. De ahí que el taller se convirtiera en el dispositivo grupal para la investigación. El transcurso del taller tuvo diferentes momentos, los cuales derivaron en distintos documentos que conformaron el material para análisis de la experiencia grupal.

En primera instancia tuvo lugar una entrevista colectiva, que ocurrió unos momentos antes de la primera sesión del taller y en la que participaron dos docentes de preescolar, una de secundaria y una maestra de educación física que laboraba en diferentes niveles. La selección de participantes de dicha entrevista la realicé a partir del perfil laboral y su carta de motivos. Me interesaba contar con un grupo heterogéneo que pudiera compartir experiencias de diversos entornos escolares.

Este primer encuentro se llevó a cabo el 1 de septiembre de 2017 en el Salón de Ensayos del Teatro de las Artes en el CENART, acudieron a ella las cuatro maestras quienes, de manera generosa, compartieron su experiencia. La entrevista fue grabada en audio en su totalidad y posteriormente transcrita.

Las sesiones del taller se llevaron a cabo durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2017 los viernes por la tarde. Me parece relevante mencionar que nos vimos forzados a realizar una interrupción por los sismos del 8 y 19 de septiembre, los cuales provocaron daños importantes en gran parte del país, por lo que las actividades del taller se retomaron el 6 de octubre.

La videograbación de las sesiones y la bitácora que elaboraba al finalizar cada jornada, fueron los documentos que se levantaron durante el trabajo de campo y que conformaron parte del material para analizar la experiencia colectiva. Conté con la ayuda de una asistente quien se dedicó a manipular la cámara de vídeo mientras yo impartía el taller. La consigna era videograbar desde el punto del salón que le permitiera tener la perspectiva más amplia posible de la actividad que se estaba realizando, esto porque deseaba tener un registro de lo que sucedía con el grupo en general durante las sesiones y no solo la experiencia de un caso particular. Con la finalidad de manejar los archivos videográficos con facilidad, se realizaban cortes de

⁶ Espectáculo teatral donde el mismo actor hace la dramaturgia, dirección e interpretación de la obra. Sin ayuda de ningún otro creativo.

cámara cada vez que finalizaba una actividad, así solo se perdían algunos segundos y se generaban archivos de un tamaño considerable y no una grabación enorme, difícil de manejar por la memoria de las computadoras.

En la bitácora registraba los momentos más relevantes de cada sesión, como los ejercicios que más se le dificultaban o facilitaban a los participantes, reflexiones o comentarios en torno a los contenidos del taller. También anotaba las modificaciones que había sufrido la planeación y las impresiones generales tanto de mi práctica como de la reacción de los participantes. Mi objetivo fue que la bitácora me sirviera de guía para localizar los momentos relevantes del taller y analizarlos con ayuda de los vídeos, una vez que finalizaran las sesiones, asimismo me servía como un medio para reflexionar lo que sucedía en mi práctica como docente⁷.

Al finalizar el taller convoqué a una segunda entrevista grupal, la cual se realizó el 18 de noviembre del 2017 y que complementó el material que obtuve en el primer encuentro. En la segunda entrevista estuvieron dos maestras que participaron en la primera y otros tres docentes que se ofrecieron como voluntarios. Al igual que la primera entrevista, esta fue grabada en audio y posteriormente transcrita en su totalidad. Ambas entrevistas grupales resultaron significativas para la elaboración de este trabajo, a lo largo del escrito haré referencia a ellas utilizando la letra “E” para indicar entrevista, seguida del número 1 o 2, según corresponda.

Después de revisar la bitácora elegí momentos de conversación grupal en las sesiones 1, 4, 7 y 8 para transcribir reflexiones hechas por los participantes del taller. En estas intervenciones hablaron sobre cómo incidió el taller en su práctica cotidiana, los problemas expresivos a los que se enfrentaban y los avances que percibieron en ellos mismos.

De tal forma que los documentos con los que analicé la experiencia grupal fueron las dos entrevistas colectivas, la transcripción de comentarios durante el taller, la bitácora y la reconstrucción de las sesiones. Aparte de esos documentos, también hago referencias a las entrevistas que realicé como parte del contexto y conversaciones que

⁷ En el anexo 1 se encuentra un ejemplo de la bitácora.

mantuve con especialistas en el método Linklater y artistas escénicos. A continuación, presento un cuadro para aclarar los códigos que harán referencia a los materiales mencionados.

Tabla 1. Documentos y códigos.

Documentos y códigos		
Documento	Código	Ejemplo
Primera entrevista grupal	Participante + E1 + Número de página	Maestra 3, E1, p. 3
Segunda entrevista grupal	Participante + E2 + Número de página	Maestro 1, E2, p. 5
Comentarios recuperados de sesiones	Participante+ S + Número de sesión+ Número de página	Maestra 7, S4, p. 3
Bitácora de las sesiones	Bitácora+ S + Número de sesión+ Número de página	Bitácora, S3, p. 4
Entrevistas contextuales	Nombre + EC + Año	L. Montes, EC, 2017
Conversaciones no transcritas	Nombre+ Comunicación personal+ Año	T. González Jordán, comunicación personal, 2018

Fuente: tabla de elaboración personal

Una vez que conté con las transcripciones de todo el trabajo de campo procedí a la categorización, la cual siguió una lógica muy similar a la que construyó María Bertely (2000). La autora retomó las propuestas de Berger y Luckmman (1979) sobre la construcción social y plantea el análisis etnográfico a partir de la triangulación permanente de tres tipos de categorías:

- Categorías sociales- definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores.
- Categorías de quien interpreta- que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. (Bertely, 2000, p.64)
- Categorías teóricas- producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción. (Bertely, 2000, p.64)

La primera tabla de análisis que elaboré contiene categorías que yo misma definí, en un intento de organizar las diferentes partes del discurso de los participantes, para vincularlas de manera posterior con conceptos de otros autores. A continuación, presento un cuadro donde menciono la categoría descriptiva, el color que usé para identificarla y las referencias en el discurso de los participantes que me llevaron a definir las categorías interpretativas.

Tabla 2. Categorías Interpretativas.

Categoría	Color	Referencias guía
Voz imperativa	Fucsia	Voz fuerte, grito, control, levantar la voz, autoridad.
Expresividad y comunicación	Turquesa	Expresar, comunicar, emoción, transmitir, escuchar, tonos de voz.
Propiocepción técnica	Gris	Siento [refiriéndose al cuerpo], percibo, requiero, me di cuenta, noto que mi cuerpo.
Consciencia expresiva	Verde	Siento [refiriéndose a emociones: miedo, felicidad, dolor, tristeza...], necesito.
Uso de la voz en trabajo escolar	Verde olivo	En mi trabajo, los niños, los jóvenes, en la escuela, mi profesión, [menciones de su experiencia laboral]
Opiniones en torno a la voz	Azul oscuro	Mi voz es, la voz [de otros] es, la expresión vocal es...

Fuente: Tabla de elaboración personal

Las preguntas de investigación fueron un elemento clave para focalizar mi atención en los diferentes materiales que se generaron en el trabajo de campo y realizar el análisis. La lista de categorías descriptivas que acabo de mencionar, surgió de la pregunta: ¿Cómo cambian las ideas, que el docente tiene de la expresividad vocal, después de la experiencia de formación inicial, experimentada durante el taller?

Debido a que mi intención era conocer las ideas de los participantes, esta pregunta me llevó al análisis de las narrativas recuperadas a lo largo del taller. Otra de las preguntas que me llevó a concentrarme en los comentarios recuperados de los participantes y que complementé con la reconstrucción de las sesiones fue ¿qué recursos de la metodología Linklater resultaron de mayor utilidad para propiciar la liberación de la voz en los participantes del taller?

La pregunta anterior me hizo relacionar las reflexiones de los participantes con las observaciones que hice durante las sesiones, así que utilicé la transcripción de entrevistas, comentarios, y las notas que realicé en la bitácora.

Por último, la siguiente pregunta está encaminada a mi trabajo como docente y diseñadora del taller. Los referentes teóricos que utilizo, la justificación de la propuesta y la reflexión sobre mi práctica, son los puntos que se relacionan con ella: ¿Qué reflexiones surgen en torno a mi práctica docente después del diseño, implementación y análisis sobre la manera en que impartí el taller de voz dirigido a docentes de educación básica?

Mi objetivo al reflexionar sobre mi práctica docente es mejorar mi quehacer como profesional de educación artística, además de seguir abonando al conocimiento que he generado en torno a mi voz. Todo esto con la finalidad de ayudar a otras personas a emprender su propia liberación vocal, de ahí que esta parte del trabajo se enmarque en la investigación en la acción que propone Stenhouse (2007). El autor habla de la diferencia entre un *acto de investigación*, el cual se enfoca a contribuir a la información existente sobre un tema. Y un *acto sustantivo*, con el que se busca generar algún cambio que se considere deseable para otros.

La investigación en la acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido para beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora. (Stenhouse, 2007, p.88).

Me parece fundamental encontrar espacios para indagar en el trabajo docente, ya que la interacción que se establece con las otras personas es muy directa y puede llegar a tener un impacto tanto en sentido positivo como negativo. De ahí que me ocupe en perfeccionar mi práctica y desee dejar una propuesta que le sea benéfica a otros docentes para enriquecer su labor como educadores.

1.4 Organización del escrito

La estructura del escrito mantiene la lógica de las fases *pre-actividad*, *actividad* y *post-actividad* que propone Jackson (1992). Así que el primer apartado tiene como objetivo mostrar al lector las condiciones que estaban dispuestas antes de la puesta en marcha del taller; tanto de los conocimientos y necesidades sobre expresión vocal que podrían tener los docentes participantes, como los parámetros institucionales que enmarcaron la propuesta “Liberar la voz del docente a través de las artes”.

En primera instancia presento los planes de estudio de las Escuelas Normales y rastreo las asignaturas o contenidos dirigidos de forma explícita a la formación vocal de los futuros docentes, asimismo integro fragmentos de conversaciones establecidas con profesoras egresadas de diferentes Normales, donde hablan de la formación vocal que recibieron durante la licenciatura y del uso de su voz profesional en la cotidianidad. La construcción de este apartado me llevó a confirmar que las necesidades técnicas y expresivas de los docentes de educación básica son más demandantes de lo que contemplan los planes de estudio y que, en ocasiones, los profesores no cuentan con las herramientas suficientes para usar su voz con libertad en su trabajo educativo.

Para continuar con el primer apartado, expongo las funciones y lineamientos institucionales del Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ) y del Centro Nacional de las Artes (CENART), ya que ambas instituciones jugaron un papel

fundamental en la realización del presente trabajo. La primera es un centro que se especializa en ofertar propuestas educativas dirigidas a profesionales del uso de la voz, sobre todo para actores de teatro, aunque también contemplan a cantantes, locutores, narradores orales y docentes. Es en el CEUVOZ donde he llevado a cabo la mayor parte de mi formación vocal y donde conocí casi todos los referentes sobre el uso de la voz que utilicé para construir el proyecto. Además, es una de las instituciones más importantes en Iberoamérica en cuanto a estudio de la voz se refiere, gracias al impulso que ha otorgado a publicaciones, encuentros, diplomados y talleres especializados en la expresividad vocal.

El CENART constituyó un pilar importante en la realización de la investigación, esto se debe a la colaboración que tiene con la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), programa en el cual se llevó a cabo esta tesis. El CENART, a través de la Subdirección de Desarrollo Académico, se encargó de emitir la convocatoria para el taller “Liberar la voz del docente a través de las artes”, misma que estuvo dirigida principalmente a egresados del Diplomado para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica, además prestó sus instalaciones para realizar las sesiones. Por si fuera poco, varios seminarios de la MDE son diseñados e impartidos por docentes del CENART, así que la visión educativa de esta institución influyó directamente en la investigación

El segundo apartado describe el inicio de la puesta en marcha del taller, las características generales de los participantes, los objetivos y contenidos, así como los referentes teóricos que utilicé para el diseño de la propuesta. En él, expongo los planteamientos sobre pedagogía de la pregunta, imaginación, juego, consciencia corporal y reeducación vocal; que retomé para diseñar las sesiones e implementar el taller. Autores como Freire, Eisner, Linklater y Feldenkrais constituyeron mis principales referentes y guías para hacerlo. La finalidad de este apartado es que el lector conozca de qué se trató el taller y bajo qué parámetros se diseñó.

El análisis de la información obtenida constituye el tercer apartado, titulado *Experiencias al liberar la voz del docente*. Está dividido en cuatro sub-apartados, los cuales hacen referencia a diversos procesos relacionados con la expresividad vocal: escuchar, llamar a la voz, tener voz y dar voz. El número uno, *escuchar*, versa sobre la

capacidad de recepción y empatía que se necesita para establecer una comunicación profunda con los otros, así como las principales barreras que se deben sortear en la escuela para llegar a ella. *Llamar a la voz* es un apartado dónde se describen los contenidos del taller, tanto a nivel técnico como creativo, que le permitieron a los participantes hacer un llamado a sus propios recursos expresivos. El tercer sub-apartado, *tener voz*, analiza las implicaciones del acto expresivo, creativo y artístico a través de la voz, así como su relación con aspectos socioculturales. Por último, *dar voz*, se enfoca en la responsabilidad de los docentes como formadores vocales y la resonancia política de la voz de los profesionales de la educación.

Para finalizar manifiesto las reflexiones que surgieron en torno a mi práctica docente y los puntos a tomar en cuenta para la creación de próximas propuestas. Como anexos se incluye un ejemplo de la bitácora, el diseño de una de las sesiones y una de las tablas de categorización.

Espero que este trabajo invite al lector a reflexionar sobre la importancia de la voz humana en el ámbito educativo y ofrezca a los docentes un punto de partida para explorar su potencial expresivo.

2. La educación vocal en docentes: contexto

Desde el origen del proyecto, el taller “Liberar la voz del docente a través de las artes” se planeó como una propuesta dirigida a los docentes de educación básica en general, a través de una convocatoria abierta. Antes de comenzar a diseñar la propuesta del taller, consideré importante conocer el tipo de formación que reciben los maestros y el papel que juega en ella la expresividad vocal, de tal forma que pudiera seleccionar contenidos de utilidad y evitar caer en la repetición o complejidad excesiva.

Como parte del contexto de la propuesta, me ocupé de revisar los planes y programas de las Escuelas Normales, debido a que, a diferencia de otras licenciaturas, tienen vigor en todas las instituciones, públicas y privadas del territorio nacional. Me concentré en las asignaturas relacionadas con la comunicación y con la educación artística, así como en la información obtenida a través de entrevistas realizadas a las licenciadas Nohemí Juárez y Lisbet Montes, ambas egresadas de Escuelas Normales, que resolvieron mis dudas sobre algunas asignaturas y compartieron la manera en la que se dio su educación vocal.

2.1 La voz en el currículum formal de las Escuelas Normales

Los planes curriculares que revisé fueron puestos en marcha entre los años 1997 y 2012, todos fueron diseñados por la Secretaría de Educación Pública e implementados a lo largo y ancho del país.

Decidí presentarlos por niveles y en orden cronológico, así que comienzo con el plan de la licenciatura para Educación Secundaria 1999 y termino con el currículum de la licenciatura en Educación Preescolar 2012.

Secundaria 1999.

En el plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, el cual se encontraba vigente al redactar esta tesis, se establece en el perfil de egreso que el profesional: “Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y

argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos” (SEP, 1999, p. 10). Al observar el mapa curricular (Fig.1), encontramos las asignaturas *Estrategias para el estudio y la comunicación I y II*. Uno de los objetivos de la materia es que los estudiantes: “Enriquezcan sus habilidades de expresión oral para la exposición, argumentación y debate en temas académicos y escolares, así como las requeridas para la explicación didáctica, la narración y la comunicación con los niños de contextos culturales diversos” (SEP, 1999, p.62).

Sin embargo, las actividades sugeridas para la materia solo contemplan el *nivel cerebral* en el proceso de expresión verbal. Algunas de las dinámicas que propone el plan para el desarrollo de la expresión oral son la descripción de un fenómeno de la naturaleza, exposición de un relato, una explicación oral sobre un problema educativo. En ningún momento se contemplan actividades para mejorar la articulación, resonancia o respiración; cualidades que juegan un papel fundamental en la expresión vocal. Dentro de las seis horas semanales destinadas a la materia en el primer semestre y las cuatro horas semanales en el segundo, también se deben abordar contenidos sobre lectura de textos, manejo de información y redacción de ensayos o reportes académicos. Por lo tanto me atrevo a suponer que el tiempo dedicado a la expresión oral es bastante limitado.

En el tercer semestre se imparte la asignatura *La Expresión Oral y Escrita en el Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje* con una carga horaria de cuatro horas por semana. El propósito principal de dicha asignatura es dotar a los profesores de las herramientas necesarias para desarrollar esas habilidades en sus futuros alumnos. En los contenidos y actividades sugeridas se puede apreciar que su mayor interés es la habilidad lectora, seguida de la escritura y por último la expresión oral. De hecho, la única actividad que propone para este último aspecto son exposiciones frente a grupo.

Aunque la educación artística pudiera permitir incorporar actividades de expresión vocal, no está incluida en el currículum formal, pues no se menciona en el perfil de egreso ni se dedican materias o contenidos dirigidos a la apreciación y expresión artística. Sin embargo, la licenciada Nohemí Juárez comentó en la entrevista que tuvo la oportunidad de participar en una obra de teatro como proyecto final de la asignatura de *Estrategias para el Estudio y la Comunicación*, aunque la primera parte de la

materia estuvo dedicada a la expresión escrita y el uso del pizarrón, también realizaron ejercicios donde la titular de la materia les daba algunas recomendaciones sobre su expresión vocal como *habla más fuerte* o *no se te entiende*.

Las únicas recomendaciones de la docente eran que, si queríamos hacer énfasis en algo, al momento de estar explicando la clase, no mantuviéramos la voz en un mismo tono, que lo acompañáramos con movimientos de brazos, la forma de caminar, que subiéramos y bajáramos el tono de voz... pero nunca hicimos una dinámica para trabajar propiamente la voz [...] se puede decir que nuestra formación vocal era solo para que te escuchara la masa: hablar claro y fuerte. (Juárez, 22 de mayo de 2017, p.1)

Aunque no se explicita en el plan de estudios, en la materia de *Observación y Práctica Docente* existen momentos donde se hacen comentarios sobre la expresividad vocal del docente; la entrevistada comentó lo siguiente

Ibas a las secundarias, en mi caso, ya a realizar trabajo docente y al finalizar los alumnos tenían que evaluarte con una rúbrica que existía: desde el material didáctico, contenido, etcétera y uno de esos era la voz. Entonces los alumnos colocaban si habías sido clara, si el tono de voz había sido el adecuado, también el maestro titular de la escuela emitía su opinión y tu maestro, el que te iba observar, pues también te hacía unas recomendaciones: si tu voz se escuchaba, si habías sido claro al hablar, si tu dicción, si había llegado a los alumnos que estaban hasta atrás [...]. (Juárez, 22 de mayo de 2017, p.2)

Además de esas materias no encontré otras donde se contemplara la expresividad vocal de los futuros maestros. De hecho, parece que tampoco existen muchas ofertas de educación no formal dedicadas a la voz, en la misma entrevista Juárez explicó: “había algunos talleres de coro o declamación, pero eran solo para los de la especialidad de español”.

A pesar de las recomendaciones y notas sobre la voz, la educación vocal en este plan de estudios parece un tanto deficiente, muestra de ello es la experiencia que describió la entrevistada:

Entré a trabajar en el mes de agosto y tenía grupos de 50 o 57 alumnos, daba clases cuatro horas, así que llegaba a tener hasta 200 o 220 alumnos por día [...] así que el desgaste vocal empezó desde muy temprana mi práctica, en el mes de septiembre me enfermo de faringitis y como todavía no cumplía los seis meses no tenía derecho a faltar ni a asistir al médico. Entonces me pasé septiembre, octubre, noviembre y diciembre con el problema de la voz [...] En las vacaciones mejoré poco a poco y en enero ya no tuve problemas, aprendí que debo buscar estrategias para no desgastarme tanto [...] tratar de ser muy general en las indicaciones o pedir ayuda de los alumnos para que lean en voz alta. (Juárez, 22 de mayo de 2017, p.2)

Después de revisar la malla curricular y de la información obtenida en la entrevista, puedo afirmar que, al menos en este caso, hay una clara conciencia de las exigencias vocales que representa la profesión docente. No se limitan a cualidades técnicas como una dicción precisa o un volumen adecuado, también se hace evidente la necesidad de poseer una voz expresiva que cautive la atención del estudiantado, pero no cuentan con los recursos técnicos y metodológicos para lograr una voz expresiva de forma saludable.

Figura 1. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Secundaria 1999.

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano 4/17.0	La educación en el desarrollo histórico de México I 4/17.0	La educación en el desarrollo histórico de México II 4/17.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I 4/17.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I 6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II 6/10.5
	Estrategias para el estudio y la comunicación I 6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II 4/17.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0		
	Problemas y políticas de la educación básica 6/10.5	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0		
		Introducción a la enseñanza de la especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0	Por especialidad 4/17.0		
	Propósitos y contenidos de la educación básica I 4/17.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II 4/17.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje 4/17.0	Planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje 4/17.0	Opcional I 4/17.0	Opcional II 4/17.0		
	Desarrollo de los adolescentes I 6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II 6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III 6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV 6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo 6/10.5			
							Trabajo docente I 6/10.5	Trabajo docente II 6/10.5
B	Escuela y contexto social 6/10.5	Observación del proceso escolar 6/10.5	Observación y práctica docente I 6/10.5	Observación y práctica docente II 6/10.5	Observación y práctica docente III 6/10.5	Observación y práctica docente IV 6/10.5		
	Horas / Semana 32		32	32	32	32	32	32
								16
								16

Área de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Capos de formación	
—————	Formación general para la educación básica
-----	Formación común para todas las especialidades de secundaria
-----	Formación específica por especialidad

Nota: En el mapa curricular se muestran marcado con color verde las asignaturas dónde se evalúa la expresividad y con color morado las asignaturas donde se abordan contenidos de expresividad.

Fuente: Retomada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999 (SEP, 1999).

Primaria 1997.

El siguiente caso es el plan curricular 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, el cual estuvo en uso hasta el año 2012 por lo que una gran cantidad de profesionales en activo recibieron su educación bajo este esquema.

El contenido sobre expresividad docente es muy similar al de la Licenciatura en Educación Secundaria. De igual forma, encontramos las asignaturas de *Estrategias para el estudio y la comunicación I y II*, los objetivos y actividades sugeridas son prácticamente los mismos. La diferencia reside en la carga horaria por semana, en el primer semestre se destinan seis horas y en el segundo solo dos horas por semana. En entrevista, la Licenciada Lisbet Montes, egresada de la Benemérita Escuela Normal de Maestros, comentó que esta materia se basaba en “las estrategias que teníamos nosotros como estudiantes para elaborar mapas mentales y cómo comprendíamos los textos, y en el aspecto de la comunicación iba más enfocada a cómo manejar la dinámica de la clase” (Montes, 22 de mayo de 2017, p. 1)

En este plan curricular se incluyen tres materias de *Educación Artística* con una carga horaria de dos horas semanales. En el cuarto semestre se plantea que los estudiantes normalistas “comprenderán la importancia de la educación artística en la escuela primaria; conocerán y analizarán los propósitos, el enfoque y los programas que, para esta asignatura, se presentan en el plan de estudios de educación primaria” (SEP, 1997, p.14). Los contenidos están enfocados a la reflexión sobre la importancia de la educación artística durante la primaria y a generar un primer acercamiento a la danza, música, artes visuales y teatro.

En el quinto semestre se impartía *Educación Artística II*, a lo largo del semestre se hacía una introducción a la apreciación y expresión musical y dancística. La primera parte del curso se concentra en actividades relacionadas a la música, en especial a su apreciación y relación con el entorno, en algunas actividades se propone que los participantes *canten* o produzcan sonidos para acompañar una pieza musical, aunque no plantea actividades específicas para el uso de la voz cantada. Al revisar los

referentes bibliográficos de esta asignatura encontré autores como Aaron Copland⁸, R. Murray Schafer⁹ y Patricia Stokoe¹⁰, que abogan por la creación artística a partir de la experimentación y le dan mucha importancia a los procesos creativos. Me llamó la atención encontrar a los autores antes mencionados porque, en mi experiencia personal, una de las mayores dificultades para los docentes es abordar la educación artística de manera procesual.

En la misma asignatura se incluyen los contenidos sobre danza. El objetivo de esta parte del curso es que los estudiantes reconozcan, exploren y analicen los principales aspectos de la expresión corporal. Se sugieren actividades con música y movimiento, imaginación, exploración del espacio y análisis de los programas de educación artística de 1993 para primarias.

La tercera materia de *Educación Artística* aborda las artes visuales y el teatro. El primer bloque contempla el arte teatral, los temas se centran en el estudio de los componentes básicos del drama, el juego teatral y la relación que tiene el teatro con otras asignaturas. Se proponen dinámicas de improvisación, construcción y manejo de títeres. No hay un apartado para la expresión vocal de los maestros ni un objetivo al respecto.

El segundo bloque es utilizado para la apreciación y expresión plástica. Los propósitos son estudiar los componentes de la obra visual, experimentar el uso de materiales y reflexionar sobre la expresión plástica en los niños de primaria (SEP, 1997).

Si observamos la lista de contenidos y los relacionamos con las dos horas que se destinan a las asignaturas de Educación Artística, será evidente la rapidez con la que se debía estudiar cada tema para cumplir con el programa. Con *Educación Artística III* se concluye el apartado curricular que contempla la expresión vocal en el proceso para la formación de docentes.

⁸ Compositor y musicólogo estadounidense (1900-1990). Compuso música para cine, ballet, ópera y concierto. Gran impulsor de la música contemporánea y la educación musical. Autor de los libros "Cómo escuchar la música" y "Música e imaginación".

⁹ Compositor y pedagogo musical canadiense (1933-). Introdujo el concepto de "paisaje sonoro" a la academia musical e impulsó la música experimental. Autor del libro "Limpieza de oídos".

¹⁰ Bailarina y pedagoga argentina de padres británicos (1919-1996). Es creadora del concepto Sensopercepción y de la Expresión corporal-danza. Tanto en su carrera artística como pedagógica impulsó la danza como medio de autoexpresión.

A partir de la entrevista que realicé con la Lic. Lisbet Montes confirmé que en las asignaturas de *Educación Artística* no se dedica tiempo al estudio de la voz hablada a nivel profesional, quizá lo más cercano fueron los contenidos que abordaron en música; comenta que “en educación musical la maestra hacía que nos expresáramos, que cantáramos, incluso.” Sin embargo, parece que tampoco se profundiza demasiado en la voz porque de inmediato aclaró: “pero en sí, manejar la voz, técnicas del manejo de la voz no había” (Montes, 22 de mayo de 2017, p. 4).

En la misma sesión, la entrevistada especificó que no tenían ninguna materia que abordara el tema de la voz, ni donde les brindaran información, técnicas o estrategias para mejorar su expresividad vocal en las prácticas laborales que realizaban. Comentó que con frecuencia la retroalimentación en la materia de “Observación y Práctica Docente” giraba en torno a la voz, con notas como: *tienes que hablar más fuerte o no se te entiende*, pero no se les daba seguimiento.


En conclusión, explicó que ella ha aprendido a manejar su voz a partir de la práctica profesional y de algunos recursos que ha extraído de talleres extracurriculares de música (cómo utilizar sus resonadores altos o modular la intensidad de su voz), aunque llegó varias veces a lastimar su aparato fonador, sobre todo en los primeros años de ejercicio docente.

Frases expresadas durante la entrevista como *“llegaba el sábado o el domingo y sentía como sangre en la garganta”* (Montes, 22 de mayo de 2017, p.5), pueden ayudar al lector a dimensionar el grado de desgaste vocal que sufre un docente de educación primaria y la necesidad que presenta este colectivo profesional de encontrar recursos para el uso de la voz en el aula.

Figura 2. Mapa Curricular en Educación Primaria 1997.

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos					
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/17.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/17.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/17.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	2/3.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	2/3.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación III	2/3.5	Trabajo docente I	28 / 48.0	Trabajo docente II	28 / 48.0					
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Matemáticas y su enseñanza I	4/17.0	Matemáticas y su enseñanza II	4/17.0	Ciencias Naturales y su enseñanza I	6/10.5	Ciencias Naturales y su enseñanza II	6/10.5	Asignación Regional I	6/10.5									
	Propósitos y contenidos de la educación primaria	6/10.5	Español y su enseñanza I	4/17.0	Español y su enseñanza II	8/14.0	Geografía y su enseñanza I	4/17.0	Geografía y su enseñanza II	4/17.0	Planeación de la Enseñanza y la Evaluación del Aprendizaje	6/10.5									
	Desarrollo Infantil I	4/17.0	Desarrollo Infantil II	4/17.0	Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	Educación Física II	2/3.5	Educación Física III	2/3.5	Gestión Escolar	4/17.0									
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	6/10.5	Educación Física I	2/3.5	Asignación Regional I	4/17.0	Formación Ética y Cívica en la escuela Primaria I	4/17.0	Formación Ética y Cívica en la escuela Primaria II	4/17.0									
B	Escuela y contexto social	8/14.0	Observación del proceso escolar	8/14.0	Observación y práctica docente I	8/14.0	Observación y práctica docente II	8/14.0	Observación y práctica docente III	8/14.0	Observación y práctica docente IV	8/14.0	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/17.0	Seminario del análisis del trabajo docente II	4/17.0					
	Horas / Semana	32		32		32		32		32		32						16		16	

Área de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Capos de formación	
	Formación general para la educación básica

Nota: En el mapa curricular se muestran marcado con color verde las asignaturas dónde se evalúa la expresividad y con color morado las asignaturas donde se abordan contenidos de expresividad.

Fuente: Retomada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 (SEP, 1997)

Primaria 2012.

En el plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual se encuentra vigente, desaparecen las asignaturas de *Estrategias para el Estudio y la Comunicación* y se incluye *Prácticas Sociales del Lenguaje*. Las materias de *Educación Artística* se imparten en solo dos semestres, en lugar de tres, pero la carga horaria aumenta de 2 a 4 horas por semana.

El curso *Prácticas Sociales del Lenguaje* se estructura en tres partes: El funcionamiento del lenguaje en los distintos espacios sociales, enseñanza de la lengua y usos de la lengua en el aula. En la primera unidad aparecen los temas lenguaje, lengua y *habla*, y habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Las actividades sugeridas se enfocan a la reflexión sobre las formas de comunicación, no se proponen dinámicas para fortalecer la expresión verbal o la escucha. El resto del curso se concentra en la reflexión y enseñanza de la lectoescritura.

En el quinto semestre se imparte *Educación Artística I*, donde se estudian las disciplinas de música y danza. En la primera parte encontramos contenidos como, aprender a escuchar, el sonido y sus propiedades, elementos formales de la música, práctica coral e instrumental. Las actividades sugeridas retoman la experiencia de los estudiantes y el marco legal para la educación artística, dinámicas de apreciación sonora, breve análisis de partituras y montaje de canciones tradicionales.

La segunda unidad del curso se utiliza para la expresión corporal y la danza, entre los temas del curso encontramos conciencia corporal y relajación, el cuerpo y su estructura, posibilidades de movimiento, expresión y lenguaje corporal y el cuerpo en el espacio. Se propone abordar la relajación según los parámetros de Stanislavsky, explorar con imágenes corporales y conocer la estructura corporal.

En *Educación Artística II* las disciplinas estudiadas son Artes Visuales y Teatro. En la primera unidad se exploran y experimentan diversas formas audiovisuales y plásticas, arquitectura, grabado, fotografía, dibujo, vídeo, performance, entre otras. Las actividades sugeridas contemplan la apreciación y producción de obras visuales, a partir de diferentes recursos y medios.

En los contenidos sobre arte teatral tenemos el estudio de géneros dramáticos, análisis y creación de obras dramáticas, disciplinas relacionadas con el teatro,

adaptación de otros géneros literarios y entrenamiento actoral (expresión oral y corporal, improvisación, juegos escénicos y puesta en escena). Las actividades sugeridas son la apreciación de obras teatrales, improvisaciones escénicas, exploraciones corporales y vocales a partir de referentes, lectura de poemas y creación de puestas en escena. Para los temas de expresión oral se recomiendan juegos vocales y exposiciones frente a grupo, la bibliografía complementaria incluye el libro “Voz para la Escena” de Fidel Monroy.

Del análisis anterior, me parece que algunos contenidos de la serie de materias sobre *Educación Artística*, pueden ser muy útiles para desarrollar las competencias vocales que se requieren en el trabajo docente. Escucha, conciencia corporal, exploración vocal y relajación son elementos necesarios para lograr una expresión verbal más libre y sana. Sin embargo, considero que son demasiados temas para la escasa cantidad de tiempo dedicado a estas asignaturas. Tendríamos que revisar qué tanto se abordan en la práctica y el enfoque de cada institución, para así, valorar el impacto sobre el desempeño vocal a nivel profesional de los maestros.

Figura 3. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Primaria 2012.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Psicología del desarrollo infantil	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	Práctica profesional
Historia de la educación en México		Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos	Educación física	Formación cívica y ética	Formación ciudadana	
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias con propósitos comunicativos	Producción de textos escritos	Educación geográfica	Aprendizaje y enseñanza de la Geografía	
Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza	Álgebra: su aprendizaje y su enseñanza	Geometría: su aprendizaje y su enseñanza	Procesamiento de la información estadística	Educación artística (Música, Expresión corporal y Danza)	Educación artística (Artes visuales y teatro)		
Desarrollo físico y salud	Acercamiento a las Ciencias Naturales en la primaria	Ciencias Naturales	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	

Nota: En el mapa curricular se muestran marcado con color verde las asignaturas dónde se evalúa la expresividad y con color morado las asignaturas donde se abordan contenidos de expresividad.

Fuente: Retomada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 2012 (SEP, 2012)

Preescolar 1999.

En cuanto a la Licenciatura en Educación Preescolar también presentaré el plan anterior (1999) y el actual (2012).

Las asignaturas que podrían relacionarse con la expresión vocal en el plan 1999 son *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y II* y *Expresión y Apreciación Artística I y II*, las primeras tienen una carga horaria de 8 horas por semana, mientras que las relacionadas al arte tienen 4 horas semanales.

En *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y II* el objetivo dice que:

[...] los estudiantes normalistas conozcan los procesos a través de los cuales los niños adquieren y desenvuelven progresivamente sus capacidades de comunicación por medio del lenguaje. En segundo lugar, se proponen que los estudiantes desarrollen actitudes y recursos que les permitan comunicarse con fluidez con los niños y estimular el avance de las competencias lingüísticas de los alumnos de educación preescolar. (SEP, 1999)

Las actividades propuestas en esta materia se focalizan en la lectoescritura para niños preescolares y la adquisición de lenguaje. No hay un apartado que contemple la formación vocal de los profesores o que explore otros elementos del habla además del lenguaje.

Para los cursos de *Expresión y Apreciación Artística I y II* se establece que “los futuros maestros de educación preescolar reconozcan la importancia de la educación artística en la formación integral de los niños y sus efectos positivos en el desarrollo equilibrado de todas las capacidades, habilidades y competencias de la persona.” (SEP, 1999)


La mayoría de actividades están encaminadas a la apreciación de obras artísticas y a la vinculación que se puede establecer entre campos formativos a través de las artes. En la disciplina musical contemplan el desarrollo de canciones y juegos, en danza ponen especial atención a la expresión corporal y coordinación, para abordar el arte teatral proponen dinámicas con títeres y pequeñas puestas en escena.

Además de estas materias, no localicé otras que estuvieran relacionadas con el uso de la voz en los docentes para preescolar.

Figura 4. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos	Horas/ Créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades Educativas Especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II		
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión Escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación primaria	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Pensamiento Matemático Infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II	Trabajo docente I	Trabajo docente II
	Desarrollo Infantil I	Desarrollo Infantil II	Expresión y apreciación artística I	Expresión y apreciación artística II	Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Entorno familiar y social I	Entorno familiar y social II		
						Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II	
B	Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		
	Horas / Semana	32	32	32	32	32	16	16

Área de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Capos de formación	
	Formación general para la educación básica

Nota: En el mapa curricular se muestran marcado con color verde las asignaturas dónde se evalúa la expresividad y con color morado las asignaturas donde se abordan contenidos de expresividad.

Fuente: Retomada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 1999 (SEP, 1999)

Preescolar 2012.

Aún en los planes de estudio más actualizados y enfocados a formar docentes que tienen una alta exigencia de manejo vocal, como son las maestras de preescolar, las propuestas curriculares continúan sin una materia que atienda la expresividad vocal de forma explícita. En el plan curricular 2012 encontramos como asignaturas relacionadas con la formación vocal *Prácticas Sociales del Lenguaje*, *Desarrollo de Competencias lingüísticas* y *Educación Artística I y II*.

La secuencia de materias que tienen como eje principal el lenguaje, poseen una carga horaria de seis horas por semana. La primera en impartirse es *Prácticas Sociales del Lenguaje*, la cual tiene objetivos y actividades prácticamente iguales a los de la materia homónima en la licenciatura en educación primaria. En *Desarrollo de Competencias Lingüísticas* el objetivo es que los futuros maestros adquieran las habilidades para enseñar y evaluar las competencias lingüísticas en niños menores de ocho años. Contempla la expresión oral a nivel cerebral, pero no se dedica tiempo al estudio de los otros elementos del habla como la respiración o la articulación, de hecho se concentra mucho más en la lectoescritura.

Los cursos *de Educación Artística I y II* también guardan una estrecha vinculación con sus similares en la licenciatura en educación primaria. Primero se estudia música y danza, y en el siguiente curso artes visuales y teatro. La carga horaria es de 4 horas semanales. Los objetivos, contenidos y actividades son casi idénticos a los que se proponen para futuros docentes de primaria. Incluso propone la misma bibliografía complementaria.

Figura 5. Mapa Curricular en Educación Preescolar 2012.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Psicología del desarrollo infantil	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	Práctica profesional
Historia de la educación en México			Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos			
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia	Desarrollo de competencias lingüística	Literatura infantil y la creación literaria	El niño como sujeto social	Formación ciudadana	
Pensamiento cuantitativo	Forma, espacio y medida	Procesamiento de información estadística	Educación física	Educación artística (Música, Expresión corporal y Danza)	Educación artística (Artes visuales y teatro)	Educación geográfica	
Desarrollo físico y salud	Exploración del medio natural en el preescolar	Acercamiento a las Ciencias Naturales en el preescolar	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	

Nota: En el mapa curricular se muestran marcado con color verde las asignaturas dónde se evalúa la expresividad y con color morado las asignaturas donde se abordan contenidos de expresividad.

Fuente: Retomada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 2012 (SEP, 2012)

Después de este breve análisis de la malla curricular en las Escuelas Normales, la experiencia de las entrevistadas y de mi propia observación en centros educativos, donde convivía con docentes que mostraban problemáticas con su voz; me atrevo a afirmar que a pesar de ser formadores vocales por naturaleza y del desgaste que representa su profesión para su propio aparato fonador, los maestros de educación básica en México no reciben, al menos de manera formal, la educación vocal necesaria para enfrentar los retos que representa su trabajo en el aula.

A diferencia de otros campos laborales donde se usa la voz a nivel profesional como la locución, el canto o la actuación, en los que es común el entrenamiento y cuidado

constante de la voz; en la docencia no se le otorga tanta importancia. De hecho las lesiones vocales constituyen uno de los principales problema de salud en los maestros (UGT-FETE Enseñanza, 2012). Esto deriva en voces cansadas, poco expresivas y monótonas para la percepción.

En lo personal, me parece angustiante que se relegue la capacidad creativa de los docentes y sean concebidos como meros transmisores de información; no se trata de la falta de atención a la voz como un elemento aislado, sino del olvido a la comunicación humana que ocurre dentro de la escuela. Como se puede observar en los mapas curriculares, se destina poco tiempo a la Educación Artística, que es justo donde los futuros docentes pueden indagar en sus propios recursos expresivos y estimular su creatividad.

Concebir la voz como un medio de expresión artística dentro de la escuela, puede ayudar a propiciar ambientes más empáticos y fértiles para el aprendizaje; ya que el arte vincula aspectos emocionales, intelectuales y sociales en una sola unidad.

La apuesta al realizar el diseño del taller *Liberar la voz del docente a través de las artes*, fue crear una propuesta de educación artística donde los participantes tuvieran el espacio para reconocer su voz como un medio de expresividad y creatividad. En el camino para llegar a realizar el taller, aparecieron dos instituciones importantes, de las cuales hablo a continuación.

2.2 EI CEUVOZ

El Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ) abrió sus puertas en el año 2006, por iniciativa de la actriz Luisa Huertas, junto con un grupo de artistas especializados en la voz¹¹. La mayor parte de su trabajo está dirigido a profesionales de artes escénicas, aunque esporádicamente ofrece cursos y talleres para otros sectores de la población, uno de ellos, los maestros. El CEUVOZ tiene como misión:

Establecer grupos especializados para la investigación, enseñanza, renovación y divulgación de métodos para la preservación y la sana emisión

¹¹ Entre ellos la cantante Mili Bermejo, Fidel Monroy e Ignacio Flores de la Lama.

de la voz hablada y cantada. Fomentar el buen uso del español y la Lectura de Comprensión, para elevar la calidad en los ámbitos del arte, la educación y la comunicación en nuestra sociedad. (CEUVOZ, 2017)

Una de sus actividades más relevantes es el diplomado *La Sabiduría de la Voz y la Palabra Diciente*, el cual está dirigido a profesionales de la voz y se articula por tres ejes principales: Voz, Cuerpo y Pensamiento. A lo largo del diplomado se desarrollan actividades interdisciplinarias, con profesionales de teatro, danza y música, encaminadas a la emisión y expresión vocal.

Además de ofrecer el diplomado, el CEUVOZ también apoya el intercambio de experiencias profesionales a través de los *Encuentros de la Voz y la Palabra*, así como la investigación y documentación sobre el uso de la voz. Desde su nacimiento, ha impulsado diversas publicaciones entre las que se encuentran “Voz para la Escena” de Fidel Monroy, “La Libertad de la Voz Natural. El método Linklater” de Antonio Ocampo y 10 memorias sobre los encuentros de la voz y la palabra.

Otra de las preocupaciones del CEUVOZ es la divulgación de la técnica vocal en las diferentes entidades de la república mexicana, por eso procura establecer vínculos con los estados por medio del desarrollo de talleres y la formación de creadores en su diplomado, que puedan replicar en su estado el conocimiento vocal adquirido. Recientemente se lanzó el primer diplomado para la formación de maestros de técnica vocal, donde se cuenta con la representación de Guerrero, Chihuahua, Ciudad de México, Campeche, Estado de México, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala y Veracruz, cuyo objetivo es contribuir a la formación de profesionales en la enseñanza de la voz a nivel nacional.

Durante sus más de 10 años de existencia, el centro ha expresado su preocupación por contemplar al docente como un profesional de la voz. De hecho Elizabeth Zárate, secretaria académica de CEUVOZ, mencionó en una entrevista realizada para esta investigación, que tratan de ofrecer mínimo un taller al año dirigido a docentes. Que incluso les gustaría ofrecer más pero que existen algunas limitantes, sobre todo de índole económica.

Quisiéramos dar más, pero bueno, también el sueldo que tienen los maestros no les permite a ellos mismos pagarse sus talleres. No es que no quieran pero, pero a veces ya materialmente no alcanzan. Entonces, los talleres de voz para docentes, generalmente son un poquito más baratos de lo que cuesta una de voz de técnica. Pues sí, son talleres que cuestan porque la certificación de los maestros es *carísisisisma* (Zárate, 11 de abril de 2017, p.4)

En otro momento, tuve la oportunidad de entrevistar a Tania González Jordán, actriz y maestra designada del método Linklater, sobre su experiencia al impartir clases de técnica vocal para docentes de educación básica. Ella comentó:

Ellas se acercaron a CEUVOZ porque se lastimaban dando clases. Necesitaban herramientas para estar sanas, tener una voz sana. Entonces se quedaban disfónicas, les dolía la garganta, se cansaban de la voz, etcétera. Les di las bases, toda la primera mitad de la metodología Linklater y quedaron muy sorprendidas y muy contentas. De hecho les di dos talleres porque lo encontraron muy benéfico [...] Estaban ávidas de aprender, deseaban adquirir este tipo de conocimientos [...] A veces lo que más trabajo cuesta es que la gente entienda que se usa todo el cuerpo, que se tienen que acostar y luego levantar, y así. Pero con ellas no había ningún problema, estaban muy dispuestas [...]. (González, 15 de mayo de 2017, p.3)

Me parece notorio que las dificultades para incrementar las opciones para la educación vocal del profesorado, se deben más a problemas estructurales y organizativos que a la falta de interés o preocupación por el uso de la voz. A la par de los talleres para maestros de educación básica, se han propuesto mesas de discusión y ponencias sobre el tema, pero lamentablemente, no se ha profundizado en el estudio y creación de propuestas para el trabajo de la voz expresiva en el docente.

2.3 EI CENART

Otra de las instituciones con mayor relevancia a nivel nacional que se ha preocupado por ofrecer programas de educación artística dirigidos a docentes es el Centro nacional de las Artes (CENART). Ejemplo de ello es la colaboración en la maestría de Desarrollo Educativo de la UPN, el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica o el amplio catálogo de cursos y talleres diseñados para docentes.

El vínculo de la maestría con la Dirección de Planeación Académica del CENART fue un apoyo de suma importancia para la realización de esta investigación, puesto que es difícil localizar espacios donde comprendan las necesidades y requerimientos que presentan los talleres en los que se utilizan dinámicas provenientes de las artes escénicas.

El Centro Nacional de las Artes fue fundado en noviembre de 1994 como parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) ahora Secretaría de Cultura, y su misión establece:

Generar e impulsar nuevos enfoques y modelos para la educación, la investigación y la difusión de las artes, con énfasis en las expresiones y debates actuales, la interdisciplina artística, y la vinculación del arte con la ciencia y la tecnología; así como promover y estimular espacios de confluencia para la formación, la creación, la vida profesional y el desarrollo de públicos, a través de múltiples canales de cooperación académica y artística. (CENART, 2017)

En el recinto ubicado en Calzada de Tlalpan y avenida Churubusco, en la Ciudad de México, se albergan centros de investigación y escuelas profesionales de arte adscritas al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el teatro de las artes, librerías, diversos foros para artes escénicas, galerías, la biblioteca de las artes, el centro de capacitación cinematográfica, auditorios y varios foros al aire libre. Durante todo el año, el CENART mantiene una amplia cartelera de espectáculos artísticos de alta calidad, festivales

nacionales e internacionales, coloquios, conferencias y talleres, además funciona como una plataforma en la que los estudiantes de arte pueden mostrar el resultado de sus procesos formativos al público en general y así complementar su preparación como profesionales.

La vida académica del CENART está conformada, principalmente, por tres instancias: La Dirección de Desarrollo Académico, los Centros de Investigación y las escuelas profesionales del INBA. A continuación, hablaré específicamente de la primera, ya que es dónde se encuentran más programas dirigidos a docentes de educación básica.

La Dirección de Desarrollo Académico tiene a su cargo los diplomados, programas de acompañamiento docente, posgrado, servicio social, extensión a los estados y vinculación internacional. Gracias a las modificaciones legales que produjo la creación de la Secretaría de Cultura (2016), el CENART se encuentra actualmente con capacidad de validar estudios a nivel nacional, es decir que podrá ofrecer programas con reconocimiento oficial de estudios.

El CENART en los estados es un claro ejemplo de la trascendencia territorial de esta institución. Se trata de un programa que conjunta a los consejos o secretarías de cultura estatales con la Secretaría de Cultura a través del Centro Nacional de las Artes, con la finalidad de promover y desarrollar la vida artística a lo largo y ancho del país. Actualmente los estados de Baja California, Campeche, Colima, Hidalgo, Guanajuato, Nuevo León, Michoacán, Oaxaca, Sinaloa, Querétaro, Veracruz y Zacatecas cuentan con centros dedicados a la vida artística y mantienen un constante intercambio de programas y actividades. Además, el CENART tiene un catálogo de servicios destinados a apoyar a las instituciones que requieran información, asesoría o apoyo para la realización de proyectos de educación artística.

En cuanto a la vida académica, el Centro Nacional de las Artes, es una de las instituciones más completas en América Latina gracias a la mirada interdisciplinaria que se ha propuesto desde su misión. El CENART ha desarrollado una serie de programas dedicados a proponer diálogo, debate y colaboración entre las diversas expresiones artísticas. De ahí surge el Diplomado *Tránsitos*, el cual está dirigido a profesionales de las artes que busquen desarrollar la investigación, experimentación y producción

artística con una mirada transdisciplinar. En la propuesta curricular se abordan contenidos teórico-metodológicos, sintáctico-formales, históricos y técnico-experimentales.

Adicionalmente a los programas académicos dirigidos a artistas profesionales, el CENART ofrece una serie de programas encaminados a la formación y actualización docente en los diversos niveles educativos. En el catálogo de servicios se puede encontrar acompañamiento, asesoría y formación para docentes que deseen llevar a cabo procesos de educación artística. Uno de los programas más sustanciosos dirigido a maestros es el *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*. Este se desarrolla en las instalaciones principales del CENART durante tres meses donde se incluyen 90 horas de trabajo presenciales y 30 horas de trabajo independiente. Está dirigido a todos los docentes de educación básica que deseen trabajar a través de una mirada interdisciplinaria del arte con sus estudiantes. El diplomado se organiza por tres nociones transversales: cuerpo, espacio y tiempo, cada uno de estas se trabaja en tres modalidades, laboratorio, seminario y clínica. A lo largo del diplomado se prioriza la experimentación y reflexión con el objetivo de que el docente visualice y reconstruya su práctica educativa, con una perspectiva interdisciplinaria que le permita establecer transversalidad con otros conocimientos. Lo anterior lo convierte en un diplomado único en su tipo, pues a pesar de la gran oferta de cursos, diplomados y talleres dirigidos a la capacitación y actualización docente que existen en nuestro país, hay pocos programas que se dediquen a desarrollar la apreciación y expresión artística.

En entrevista con la Doctora Mayra Ibarra, quien fungió como subdirectora de Planeación Académica del CENART al momento de la investigación, comentó que los programas educativos que se ofrecen tienen una perspectiva interdisciplinaria, donde se promueve el diálogo entre creadores a partir del trabajo colegiado, la experimentación y la reflexión, también mencionó que la pedagogía crítica ha sido fundamental para guiar estas propuestas. Al hablar sobre el diplomado dirigido a profesionales educativos, destacó la heterogeneidad que caracteriza a los grupos que reciben y cómo esto ayuda a descubrir las ventajas que tiene el arte en la educación.

Puntualizó el compromiso del CENART por seguir creando propuestas dirigidas a docentes de educación básica y contribuyendo a su acercamiento a las artes.

En conclusión, la educación formal que reciben los docentes normalistas tiene espacios reducidos para el estudio de la voz, tanto a nivel técnico como expresivo. Sin embargo, el trabajo cotidiano que realizan los maestros en la escuela representa una gran exigencia vocal y requiere contar con cualidades expresivas que fortalezcan la comunicación con el estudiantado.

Afortunadamente, existen instituciones que posibilitan el acercamiento de los docentes a recursos expresivos; muestra de ello son los talleres de CEUVOZ y la oferta académica del CENART, así como los cursos y talleres de educación no formal que están dirigidos a trabajar diversos aspectos de la expresión vocal u otros recursos artísticos de utilidad para los profesores.

La presente investigación se desarrolló en un contexto favorable, ya que el taller se realizó con apoyo de la Subdirección de Desarrollo Académico del CENART. Eso significó contar con una base institucional sólida, la cual posibilitó el acceso a los espacios para llevar a cabo las sesiones, así como el enlace con docentes interesados en participar en el taller. Otro aspecto favorable para el trabajo fue la asesoría de Tania González Jordán, maestra designada del método Linklater y docente activa del CEUVOZ, quien resolvió mis dudas sobre técnica vocal y guio durante el diseño e implementación del taller. Incluso la escasa oferta de talleres de voz dirigidos a docentes resultó un aspecto positivo para este trabajo, pues los participantes rápidamente se mostraron interesados en formar parte del proyecto, ya que no existen muchas opciones donde puedan explorar su expresividad vocal.

3. Liberar la voz es una experiencia

En la vida diaria tenemos una interacción constante con nuestra propia voz y las voces de otras personas. Podríamos decir que es un elemento cotidiano, el cual rara vez atrae nuestra atención por sí mismo, a menos que nos encontremos en una situación extraordinaria. Sin embargo, el contacto con nuestra voz se puede convertir en toda una experiencia si encontramos los espacios adecuados y nos tomamos el tiempo suficiente para explorarla.

La intención del taller *Liberar la voz del docente a través de las artes* fue propiciar lugares, momentos y escenarios que les permitieran a los participantes explorar su voz, con la finalidad de crear una serie de situaciones que puedan constituir una experiencia para los participantes del mismo. Al hablar de *experiencia* se torna necesario trazar líneas que nos ayuden a diferenciar entre un suceso cualquiera y una vivencia que se pueda considerar como tal. Para ello retomo los planteamientos de John Dewey y los relaciono con los procesos vocales que yo misma he vivido o que he tenido oportunidad de observar.

Para Dewey (2008), es imposible dividir lo emocional, lo intelectual y lo práctico de una *experiencia*, porque todo se integra en una unidad y no son propiedades separadas que se enfrentan con las otras. A mi manera de ver, esto quiere decir que una experiencia implica al ser humano en toda su dimensión, lo que piensa, siente y hace, de ahí que el trabajo vocal sea una fuente potencial de experiencias, porque la voz es el resultado de un proceso mental, físico y emocional que se convierte en ondas sonoras que tocan al otro.

Asimismo, la *experiencia* debe poseer algunas características que permitan cierta organización para delimitar sus puntos de inicio y de conclusión, así como cualidades que la diferencien de otras vivencias. Por ejemplo, podemos tener claro el momento en el que inicia un suceso específico, pero si el mismo no se desarrolla, ni llega a un punto distinto, entonces no se trata de una *experiencia*, porque no se generó ningún tipo de transformación. Pienso en las situaciones donde una persona desea trabajar su voz, se inscribe a clases, entrena, pero al cabo de cierto tiempo, sin tener un motivo aparente, lo deja de hacer. El inicio fue claro, sin embargo, no llegó a un punto que le permitiera

elaborar una conclusión. O aquellas vivencias donde intervienen tantos sucesos que es imposible aglutinarlos para nombrarlas en conjunto, terminando en recuerdos disformes en la memoria, sin llegar a constituirse como una *experiencia*. Dewey (2008) le llama *unidad* a la integración de estas características que hacen posible diferenciar la experiencia, a pesar de la variación entre sus partes.

En el caso de la formación vocal, es importante mantener la mente atenta a los pequeños cambios que ocurren en el cuerpo o a las emociones que detona la exploración de la voz humana, porque es precisamente esa conciencia intelectual la que otorgará coherencia y unidad al proceso vivido. Puede ser que en primera instancia resulte complicado nombrar las sensaciones que se experimentaron durante un ejercicio vocal, o que sea difícil describir una ligera transformación en el estar corporal. No se trata de nombrar y organizar absolutamente todo, pero sí es fundamental que el intelecto se encuentre activo para determinar el momento de inicio y el momento final de un proceso, así como para captar las cualidades que hacen única a la *experiencia*. En relación con esto, Dewey (2008) hace hincapié en la importancia de mantener un equilibrio entre la acción y la reflexión, menciona que hasta en las situaciones más prácticas deben existir espacios reflexivos, de igual forma, las profundas reflexiones deberían traducirse en acciones, pues, así como el intelecto es fundamental en los momentos de experimentación vocal, la transformación del pensamiento en sonido también lo es para la comunicación.

Este delicado equilibrio es uno de los puntos medulares de la *experiencia*, al inclinar la balanza por uno u otro es fácil que se pierda el sentido, incluso el autor menciona: “Los enemigos de lo estético no son ni los prácticos ni los intelectuales. Es lo mediocre: el relajamiento de los fines; la sumisión a la convención en los procedimientos” (Dewey, 2008, p.47). Es común encontrar personas que poseen grandes cualidades vocales y ejecutan los ejercicios con virtuosismo; pero que su expresividad carece de potencia, su voz es hermosa pero hueca porque se han sometido al procedimiento y se ha olvidado de la finalidad de comunicar. Otra cualidad que menciona Dewey es la emoción, la cual funciona como una “fuerza móvil y cimentadora que selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado” (Dewey, 2008 p. 49) Mi interpretación a esto es que la emoción es el alma de la *experiencia*, es aquello que le otorga vida y le

da la intuición necesaria para elegir aquello que le es pertinente, de ahí que no sea una parte aislada del intelecto o la acción, es una fuerza continua y cambiante, que impregna a toda la *experiencia*.

La cualidad emocional puede ser difícil de comprender, en primera instancia porque tendemos a simplificar demasiado y compactar la emoción solo en su palabra, con la intención de explicarla. El problema ante eso, es que la emoción no es plana y monocromática, me parece absurdo que se intente definir de manera tajante la emoción. No se puede hablar de la tristeza como si tuviera características puntuales, cada individuo tiene su tristeza y cada tristeza tiene matices diferentes, según el tiempo, espacio y motivo que la impulsa; es como una gama cromática del color, no hay solo un verde, existen diferentes tonos, pero que siguen siendo verdes. Otro obstáculo para comprender la cualidad emocional es el imaginario que relaciona lo emocional con lo completamente irracional, incluso creo que en algunos círculos académicos existe un rechazo a la emoción por temor a perder validez u objetividad. Es importante decir que, para que exista una *experiencia*, esta debe estar impregnada de fascinación, alegría, nostalgia etc., pues los seres humanos aprendemos aquello que nos significa ya sea desde el plano emocional, intelectual o físico (Dewey, 2008).

Cuando vivimos un proceso de exploración vocal es casi inevitable transitar por una inmensa gama emocional, porque la voz es capaz de mostrar las partes más vulnerables o más fuertes de una persona. Cuando eliminamos los obstáculos psicofísicos y dejamos que nuestra voz se emita con libertad, casi de inmediato comenzará a transmitir el estado anímico que tengamos en el momento, de igual forma, cuando abrimos nuestra escucha es casi imposible no reconocer el ánimo o las ideas del otro. Me parece que esta carga emocional facilita que los procesos de formación vocal se conviertan en experiencias significativas, la emoción impulsa a que el conocimiento vaya mucho más lejos de la clase de voz, lo hace resonar en los círculos familiares, amistosos, afectivos, etc. De hecho, una investigación profunda sobre la propia voz, incluso llega a confrontarnos con nosotros mismos o el mundo que nos rodea, porque devela emociones que habían estado silenciadas durante mucho tiempo, y a pesar de que esto se torna poco placentero, es fundamental en un verdadero trabajo vocal. “Hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento

en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente. Porque "incorporar" (taking-in) es una experiencia vital. Las experiencias intensamente estéticas rara vez son puramente placenteras" (Dewey, 2008, p.48). Como dice el autor, el padecer ayuda a incorporar, lo cual es vital cuando se busca adquirir una técnica vocal, el cuerpo debe cambiar, si el conocimiento se queda en el nivel cerebral es prácticamente inútil.

Otro elemento presente en la *experiencia* del que habla Dewey es la *impulsión*. Esta es el motor generador de la *experiencia*, es la fuerza que lleva al individuo a contraponerse a las resistencias del ambiente y buscar la satisfacción de sus necesidades, si no existieran carencias y resistencias, no habría motivo para moverse del sitio en el que se encuentra. En lo personal, me gusta pensar que la *impulsión* es el deseo, el deseo por aprender, expresar, solucionar, investigar. Considero que está muy relacionado con la cualidad emocional, si una situación deja de ser emocionante es fácil perder *la impulsión* y quedar en un punto cualquiera del camino sin poder llegar a una conclusión y, por ende, sin haber tenido una verdadera *experiencia*. Hay que mencionar que la *impulsión* es clave no solo para aprender una técnica vocal, también es primordial para llevar a cabo cualquier cosa que implique un reto. Pienso en lo mucho que cambia un proceso de formación vocal cuando existe una necesidad, por ejemplo, los docentes que nunca han recibido educación vocal y que utilizan su voz diariamente en condiciones de alta demanda, se pueden sentir mucho más atraídos y motivados a tomar una clase de técnica vocal, porque hay una necesidad que se convierte en deseo de aprender.

A pesar del papel que juega la emoción en el trabajo vocal, también considero importante retomar el equilibrio, emoción-pensamiento, en el que hace hincapié Dewey. La emoción tiene que estar anclada a cuestiones concretas y establecer un diálogo continuo con el pensamiento, de otra manera se torna patológica. Si nos dejamos llevar por la emoción pura, sin conciencia de sus provocaciones y consecuencias, se vuelve un simple estallido emocional, el cual está muy lejos de ser una experiencia, pues se tratará de un simple berrinche o explosión de felicidad. Para que un individuo sea capaz de expresarse, requiere de una balanza entre la emoción y el pensamiento.

Así como el estrecho vínculo entre la voz y la emoción puede ser benéfico para mantener viva la *impulsión* o hacer el conocimiento significativo, también nos puede jugar en contra al hacernos perder nuestra conciencia intelectual. Es común encontrar procesos vocales que llevan a los participantes a grandes liberaciones emocionales que terminan siendo algo incomprensible, porque los individuos no tienen la mínima conciencia de los orígenes, consecuencias y relaciones de esa emoción. Opino que entre más fácil resulte conectar con la cualidad emocional, más se deben propiciar los momentos de reflexión que ayuden a ordenar, incorporar y clarificar los procesos que se estén detonando.

En resumen, la *experiencia* tiene cualidades específicas que permiten nombrarla, existe un sentido de unidad, posee una fuerza emocional que alimenta la *impulsión* y ayuda a seleccionar los elementos congruentes que propician la reflexión y elaboración de conclusiones propias. De tal forma que el individuo puede relacionarla con experiencias pasadas o tomarla como referencia para vivencias futuras, pues cada persona proviene de un contexto específico, con una historia de vida particular y características diferentes a las del resto, lo que para una persona es una experiencia significativa, para otra puede ser un simple suceso más en su vida. Por esa razón resulta imposible diseñar una propuesta educativa que garantice ser una experiencia para los participantes, sin embargo, sí es viable designar espacios de experimentación que le permitan a cada participante la posibilidad de vivir una experiencia al liberar su voz.

3.1 Referentes teórico-metodológicos para el diseño e implementación del taller

El diseño e implementación del taller buscó apelar a la capacidad expresiva, imaginativa y creativa del docente para enriquecer su práctica educativa, sobre todo en los aspectos de comunicación con el estudiantado. Los contenidos no se limitaron a la producción vocal, sino que partieron del movimiento y las reflexiones que detonaba en los participantes la exploración de su cuerpo como un material potencialmente expresivo.

El principal referente para el diseño de las sesiones fue el método Linklater, el cual fue construido específicamente para actores. La autora, Kristin Linklater, comenzó a explorar posibilidades para trabajar la voz humana a partir de la necesidad expresiva de los sujetos y no de la rígida reglamentación del “buen decir”, que reinaba en el teatro inglés a principios del siglo XX (Ocampo, 2013). El resultado después de años de trabajo tanto en procesos creativos como de formación actoral, fue una progresión de ejercicios vocales-corporales que buscan eliminar las tensiones innecesarias, generar un estado de relajación activa y pensamientos precisos; con la finalidad de conseguir una expresión vocal libre y sana; el método no promueve una voz “bonita”, sino expresiva y auténtica (Ocampo, 2013). Lo anterior se fundamenta en la idea de que todos los seres humanos nacemos con una voz libre, pero los condicionamientos sociales la van limitando hasta reducir su poder expresivo casi al mínimo.

Debido a que el objetivo del método Linklater es deconstruir las estructuras mentales que someten la libertad expresiva, se puede encontrar una relación estrecha entre las propuestas de la autora y los planteamientos de Paulo Freire. De hecho, el adaptador a habla hispana del método, Antonio Ocampo, reconoce “La Pedagogía del Oprimido” como su principal referente pedagógico (Ocampo, comunicación personal, 2018). Propone romper con la imagen del maestro como único poseedor del conocimiento y promover la libertad a partir de su búsqueda constante. En ambas propuestas se plantea que el único que puede romper con lo que impide la libertad, es aquel que se encuentra sometido, pues “el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (Freire, 2016, p.45). Así que la búsqueda no se dirige a encontrar nuevas pautas que opriman de una manera distinta, sino a identificar las propias conductas opresoras para liberarse a sí mismo y a los otros. En definitiva, esto no se puede lograr si los estudiantes mantienen una actitud pasiva y apática, de ahí que resulte fundamental mantener lo que Dewey (2008) llama *impulsión* presente en todo el proceso educativo.

Otra conexión entre la metodología Linklater y las ideas de Freire radica en la noción de *diálogo* “Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica” (Freire, 2009, p.104). En el método Linklater esto es

fundamental, para activar el deseo de comunicar y crear junto a otras personas, algo que también resulta muy valioso en el ámbito escolar, debido a que el trabajo docente implica comunicarse con los estudiantes y motivarlos a desarrollarse por sí mismos.

Durante los ejercicios de la progresión Linklater, se busca que el estudiante despierte su curiosidad, como si se tratara de un sabueso que olfatea todo a su paso y sigue pistas (González Jordán, comunicación personal, 2017). Para lograrlo, recurre al cuestionamiento sin esperar una respuesta inmediata o rotunda; al igual que Freire, ve las preguntas como el detonante de un proceso continuo de conocimiento.

Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida. (Freire, citado en Zuleta, 2005, p.117)

El planteamiento anterior ayuda a clarificar el tipo de aprendizaje que busca la metodología Linklater: una toma de conciencia sobre la propia acción, donde cada individuo descubra sus limitantes expresivas, encuentre caminos para superarlas y renovarse continuamente. Preguntas como ¿qué estás haciendo?, ¿para qué lo estás diciendo?, ¿estás escuchando?, ¿estás siendo escuchado?, ¿cómo se siente? Invitan al estudiante a reflexionar sobre su práctica y encontrar soluciones a sus obstáculos expresivos.

Abordar los procesos a partir de cuestionamientos es fundamental en la enseñanza de las artes, pues ayudan a llevar la atención a diversos aspectos y salir del enfrascamiento en el que se puede caer al realizar algo de manera recurrente, lo que mantiene viva la *impulsión*. Tanto en el arte como en los procesos escolares las preguntas invitan a ir más allá y continuar los descubrimientos. Por ejemplo, en el arte actoral el cuestionamiento es un eje esencial porque el medio de creación del actor es su propio ser, un ser único, con posibilidades y limitantes; así que cada actor debe encontrar sus propios caminos para crear. Jerzy Grotowski, director y teórico teatral de suma relevancia en la segunda mitad del siglo XX, consideraba que lo más importante

en un método actoral radicaba en la capacidad de llevar al actor a descubrirse, de ahí que haya calificado el trabajo de Stanislavsky¹² como uno de los más importantes de la historia.

Stanislavsky estaba siempre experimentando y no sugería recetas sino medios a través de los cuales el actor podía descubrirse a sí mismo, volviendo siempre, en todas las situaciones concretas, al cuestionamiento ¿cómo puede hacerse esto? Esto es esencial. (Grotowski, 1992, p.176)

Para Grotowski el cuestionamiento en los actores era fundamental, ya que describía su diseño de educación actoral como una *vía negativa*, en la que llevaba a los actores, a través de preguntas, a descubrir los obstáculos que les impedían la creación.

Educar a un actor en nuestro teatro no significa enseñarle algo; tratamos de eliminar la resistencia que su organismo opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa [...]. (Grotowski, 1992, p.11)

Como se puede observar, los planteamientos de Grotowski y Linklater son muy similares: eliminar obstáculos para liberar la creatividad y expresividad. Ambos autores diseñaron su pedagogía pensando en educar artistas que fueran capaces de crear a partir de su propio cuerpo, sin recetas. Por esa razón, es sencillo relacionar este tipo de metodologías con la *pedagogía de la pregunta*, pues Freire habla de la necesidad de educar a partir de preguntas y critica “el fenómeno de la *castración de la curiosidad* el profesor llega con respuestas y no se le han hecho preguntas” (Freire & Faundez, 2013, p.67). Crítica muy similar a la que realizó Grotowsky sobre los actores que buscan recetas (Grotowski, 1992) o Linklater a las reglas del “buen decir” de la teatralidad inglesa (Ocampo, 2013).

De hecho, el cuestionamiento es utilizado con frecuencia en los procesos artísticos; los creadores se suelen preguntar ¿cómo contaría esta historia?, ¿cuál será el color

¹² Director y teórico teatral ruso de finales de S. XIX e inicios de S. XX. Pionero en escribir sobre metodología actoral.

adecuado?, ¿qué piensa el personaje? con la finalidad de abrir posibilidades y encontrar formas que manifiesten con mayor exactitud aquello que desea expresar. Para Eisner (2003) una de las lecciones que la educación debe aprender de las artes es la capacidad de hacer preguntas que ayuden al individuo a juzgar y actuar en ausencia de reglas, a poner atención a los detalles y sentimientos, aunado a ello también plantea que existen múltiples respuestas a una misma problemática. En ese sentido, el objetivo del taller no consistió en darle a los participantes una serie de recetas para mejorar su emisión vocal, sino cuestionar a los participantes sobre la manera en la que usan su voz y que a partir de ello cada quién visualizara caminos para sortear sus propios obstáculos.

Contemplar la diversidad de respuestas a un mismo problema es vital para los procesos que tienen que ver con el ámbito educativo, basta con imaginar la diferencia de condiciones de cada escuela para comprender este punto. En definitiva, las necesidades expresivas de una docente de preescolar con un grupo numeroso son completamente distintas a las de una docente de bachillerato con un grupo pequeño, por eso cada una debe encontrar sus propios caminos. En el taller cada una de las actividades fue acompañada por preguntas que buscaban incentivar la curiosidad de los participantes, de igual forma también los invitaba a formular sus propias preguntas.

La relación entre las preguntas y la expresividad también es muy cercana, ya que: “La represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire & Faundez, 2013, p.70). De ahí la importancia de considerar las preguntas como uno de los ejes fundamentales para la construcción de propuestas cuyo objetivo radique en promover la expresividad, tal como fue el caso del taller *Liberar la voz del docente a través de las artes*.

Uno de los principales problemas al proponer una pedagogía basada en preguntas, es que se debe luchar contra ideas que la mayor parte de la población ha adquirido sistemáticamente, debido a que “la naturaleza desafiante de la pregunta, tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo” (Freire & Faundez, 2013, p.70). Esto representa un gran reto en el

momento de implementar un taller de voz, ya que la incomodidad produce tensiones innecesarias en el cuerpo, las cuales constituyen una limitante para lograr que la voz recupere su potencia natural. Para contrarrestar la incomodidad que puede representar hacer o recibir preguntas, así como el temor a ser juzgado por la realización de un ejercicio vocal, es de suma utilidad propiciar el juego.

Es justo en cuanto al juego, que el arte teatral tiene grandes aportes que otorgar a cualquier disciplina. Incluso la traducción a la lengua inglesa del verbo *jugar* es *play*, la misma que para el verbo *actuar*. En el teatro, los actores construyen a partir de preceptos muy similares a los del *juego simbólico*, porque se suele crear dentro de situaciones ficcionales pero que resultan verosímiles para quien las vive. “La obra de ficción obedece a convenciones distintas de las de la realidad en vivo, no descansa en la veracidad de lo que se enuncia, si no en su verosimilitud” (Celarié, 2013, p.307). Es decir, no se trata de un engaño para quien mira, sino de un acuerdo donde se ponen en juego situaciones imaginarias.

De hecho, en el libro *El juego simbólico* Ruiz de Velasco y Abad escriben un fragmento con el cual se podría explicar parte importante del trabajo del actor:

La función simbólica o semiótica es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones sin que estén presentes en ese momento ni sean percibidas por los sentidos. Es la función que permite la evocación de la ausencia y que genera dos clases de instrumentos: los símbolos, que son significantes motivados contruidos por el sujeto, y que guardan alguna semejanza con sus significados; y los signos arbitrarios o convencionales, necesariamente colectivos, recibidos por el canal de la imitación. El primer valor del símbolo, por tanto, estaría en su originalidad, en que es un producto de elaboración propia y no de algo impuesto desde el exterior. (Ruiz de Velasco & Abad, 2011, p.29)

La creación actoral radica en hacer presente aquello que estaba ausente; en materializar para comunicar a los otros, lo que instantes atrás solo existía en su mente. Los actores tienen la posibilidad de convertir una sala con butacas en un bosque a

media noche, un barco en alta mar o un palacio en Dinamarca. Pueden hacer presentes brujas, ángeles, demonios, reyes o carros de fuego que suben al cielo. De igual forma, los docentes que juegan y crean símbolos pueden transformar un aula en el escenario de una batalla de la Revolución Mexicana o llevar al grupo entero de estudiantes a un recorrido dentro del cuerpo humano.

Para lograrlo deben conocer su cuerpo-mente-emoción, asumir el juego en su totalidad e involucrar a los demás; todo sin perder de vista su carácter lúdico y liberador.

El juego simbólico debe ser posibilidad y placer, un lugar seguro con amplio margen de “error” para transformar la realidad y permitir reconocer el camino de vuelta, un encuentro que convoque espontáneamente a los jugadores para el ensimismamiento, unas veces, y otras para la liberación del conflicto interno, pues se *pone en juego* lo que se desea, se teme o se desconoce. (Ruiz de Velasco & Abad, 2011, p.20)

En ese sentido, la idea del *juego* resultó fundamental para la implementación del taller, gracias a que posibilitó la exploración vocal desde la libertad, ya que no se exigía llegar a un resultado premeditado. Asimismo, contribuyó a que los participantes indagaran en su sonoridad sin temor al juicio externo, pero sin perder el compromiso que implica hablar desde su necesidad.

La imaginación es un elemento básico para llegar al juego simbólico, debido a que “la imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello” (Eisner, 2004, p.20). Es decir que abre la posibilidad de comprender el mundo desde otros puntos de vista y realizar actos creativos a partir de nuestra experiencia.

En cuanto al uso de la voz la imaginación es vital para llenar de contenido nuestro sonido, no solo cuando se trata de crear espacios ficticios o proponer situaciones nuevas; en una narración cotidiana resulta elemental que nuestra voz tenga la capacidad de lograr que el otro imagine aquello que se narra. De ahí que en la

metodología Linklater se haga énfasis constante en llevar a cabo los ejercicios a partir de la imaginación y no únicamente para conseguir la habilidad técnica. Por ejemplo, para generar distintos tonos¹³ en la voz se invita a imaginar que cada emisión vocal es una burbuja de pintura que mancha la pared de diferente color: negro, café, rojo, amarillo, etcétera. Activar la imaginación a través de situaciones simples ayuda a fortalecer y afinar la capacidad imaginativa, con lo que se amplían las posibilidades artísticas.

Además de abrir posibilidades creativas, la imaginación también permite conocer mejor nuestro cuerpo porque nos hace construir una imagen a partir de sensaciones experimentadas por sentidos ajenos a la vista. “La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente” (Eisner, 2004, p.20). Para la técnica vocal esto es de mucha utilidad, puesto que trabaja con partes del cuerpo que no se pueden mirar directamente. A diferencia de otras disciplinas donde es viable ver el material que se utilizará (como en las artes plásticas) o las partes del cuerpo que entrarán en juego, en la voz debemos de recurrir a la imaginación para comprender el movimiento de las cuerdas vocales, los pulmones o el diafragma. De ahí la insistencia por apelar a la imaginación y el pensamiento metafórico en cada ejercicio del taller, pues uno de los objetivos principales de la propuesta fue reconocer la voz como material expresivo e indagar en sus diversas posibilidades.

A partir de los referentes que he mencionado diseñé un taller con una duración de 16 horas presenciales, divididas en ocho sesiones de dos horas cada una. El taller tenía como finalidad que los participantes desarrollaran los siguientes objetivos:

- Explorar posibilidades de creatividad vocal a partir del juego, para enriquecer las cualidades expresivas de la voz.
- Profundizar en la escucha de su voz y de los demás.
- Reflexionar en torno a las ideas que tienen sobre su voz.
- Reconocer los propios obstáculos y los hábitos inadecuados para la emisión vocal.

¹³ Sonidos graves o agudos.

Para el desarrollo de las sesiones, consideré diferentes momentos que posibilitaron la integración de actividades: un tiempo para la *presentación* del tema, con el objetivo de que los participantes tuvieran consciencia de las relaciones y zonas de cuerpo a explorar en cada actividad. Un espacio para *disponer* el cuerpo y la atención, con ejercicios enfocados a la relajación activa y concentración de la atención. La *exploración* fue considerada uno de los momentos principales, ya que es donde existía mayor libertad y posibilidad de juego con los propios recursos. Para finalizar, un momento de *cierre* donde los participantes pudieran concretar los hallazgos de la exploración y compartirlos con los demás.

La selección de dichos momentos surgió de la necesidad de crear una estructura que permitiera mantener claridad de los objetivos y el tiempo disponible en cada encuentro, así como de facilitar la planeación de futuras sesiones, ya sea que se trate de una ampliación del taller o la construcción de una nueva propuesta. Si bien el eje principal del taller es la exploración, nunca se debe perder de vista que es fundamental que todos los participantes tengan en mente puntos específicos que contribuyan a enriquecer la exploración, los cuales deben plantearse durante la presentación. La disposición también es vital para crear las condiciones propicias para la exploración y el cierre es fundamental para detonar espacios de reflexión y análisis. Si en cada una de las sesiones se contemplan los cuatro momentos será más sencillo que la propuesta adquiera congruencia global y evitar la desarticulación de sesiones.

En cuanto a los contenidos del taller, me basé principalmente en la *progresión Linklater* y la combiné con otros ejercicios¹⁴, que fortalecieran el cuestionamiento, la imaginación y la toma de consciencia. Contemplé abordar un contenido por sesión e ir retomando ejercicios de sesiones anteriores que abonaran en la construcción de la progresión vocal; de tal forma que en cada encuentro se realizaba una especie de repaso general a todos los temas vistos con anterioridad. La primera sesión tuvo como objetivo conocer a los participantes, presentar los objetivos del taller y hacer una exploración de reconocimiento corporal; es decir, funcionó a modo de encuadre. En las sesiones posteriores planeé abordar un tema concreto de técnica vocal y relacionarlo, a

¹⁴ como exploraciones corporales con música y diálogos no verbales entre parejas.

través de las exploraciones, con aspectos de carácter subjetivo, tal como se puede observar en la siguiente lista de contenidos:

- Reconocimiento corporal.
- Primer universo: Huesos /conciencia de presencia escénica.
- Segundo universo: Suspiro de alivio/ conexión con el otro.
- Tercer universo: Tacto de sonido/ contar nuestras historias.
- Cuarto universo: Liberación de vibraciones/ escuchar y ser escuchado.
- Quinto universo: Introducción a canal vocal (mandíbula, lengua, paladar blando)/ emociones al hablar.
- Sexto universo: Resonadores básicos (pecho, boca, dientes)/ creación de ambientes con la voz.
- Presentación de secuencia vocal.

La organización de los contenidos la realicé a partir del método Linklater, mismo que se basa en la producción orgánica de la voz (Ocampo, 2013): comienza con un impulso *senti-pensante*¹⁵ que activa el cuerpo, luego el aire entra a los pulmones, provocando una contracción que hace que el diafragma baje y se expandan los músculos abdominales. Posteriormente, gracias a la relajación, el diafragma sube e impulsa el aire hacia fuera, mismo que pasa por las cuerdas vocales, haciéndolas vibrar para producir ondas sonoras. Las ondas sonoras son amplificadas en los espacios de resonancia. Una vez que el sonido fue amplificado, se le da forma con ayuda de la lengua, los dientes y labios.

Cada uno de los momentos del proceso de producción vocal, puede explorarse por sí solo o articularse con los demás, así como relacionarse con situaciones emotivas, expresivas y creativas. La ventaja de seguir esta lógica de organización fue la posibilidad de explorar contenidos específicos sin la necesidad de olvidar los otros por completo, así como obtener claridad para dosificar el tiempo y planear las actividades. La evaluación del taller la realicé a través de las reflexiones que los participantes

¹⁵ Término de Eduardo Galeano, que Antonio Ocampo recuperó para explicar el proceso vocal, en la latinización del método. Desde mi perspectiva el “impulso senti-pensante” es equiparable con el término “impulsión” de Dewey.

compartían en las plenarios dentro de las sesiones, con la intención de que tomaran consciencia del nivel de apropiación que tenían de cada uno de los contenidos.

A continuación, presento una tabla donde incluyo el número de sesión, el universo que se exploró y el objetivo general de cada una de ellas. En términos generales el taller se llevó a cabo de forma exitosa y constituyó un proceso en el que se articularon diversos puntos de vista, experiencias y reflexiones sobre diferentes temas; los cuales abarcaron desde la anatomía humana, hasta las posibilidades artísticas de la voz y la responsabilidad política que tienen los docentes.

Tabla 3. Organización del taller.

Número de sesión	Universo a trabajar	Objetivo
1	Reconocimiento corporal	Que los participantes conozcan la figura anatómica de los principales órganos que componen el aparato fonador, exploren de forma consciente su funcionamiento.
2	Huesos	Que los participantes reconozcan las dimensiones y posibilidades de movimiento de su esqueleto, así como la manera en la que interactúa con el espacio y los otros.
3	Suspiro de alivio	Que los participantes tomen consciencia de las diferencias en su respiración a partir de situaciones imaginarias y que experimenten diferentes calidades de comunicación con los otros a partir de la respiración.
4	Tacto de sonido y liberación de vibraciones	Que los participantes reconozcan la sensación física de su voz y concienticen la relación que existe entre su imaginación y las cualidades de su emisión vocal.
5	Introducción a canal vocal	Que los participantes identifiquen las tensiones innecesarias que existen en su canal vocal y la relación que tienen con sus emociones.
6	Resonadores básicos	Que los participantes identifiquen y experimenten las posibilidades de sonido que pueden producir sus resonadores corporales.
7	Articulación y creación de secuencia vocal	Que los participantes exploren diferentes combinaciones de articulación de fonemas e identifiquen el nivel de dificultad que les implica cada uno de ellos. Que los participantes diseñen una secuencia vocal a partir de los elementos explorados en el taller.
8	Ensayo y presentación de secuencias	Que los participantes terminen el diseño de sus secuencias vocales y las presenten al grupo. Reflexionar sobre lo ocurrido a lo largo del taller.

Nota: tabla de elaboración personal a partir de la planeación e implementación de las sesiones del taller.

Al finalizar el taller se realizó una plenaria con la finalidad de escuchar las inquietudes y reflexiones de los participantes, tanto en ese espacio como en la entrevista final pude comprobar que el taller resultó favorable para la mayoría del grupo. Casi todos los participantes comentaron que percibieron mejoras en su voz, hablaron sobre la importancia de la comunicación con el estudiantado y manifestaron el deseo de continuar enriqueciendo sus posibilidades expresivas.

4. Experiencias al liberar la voz del docente

Debido a que la voz humana está cruzada por factores que se dan en la cotidianidad y difícilmente atendemos; al momento de analizar el uso de la voz que realizan los sujetos son útiles posturas como la de Reid¹⁶ (1998), quien invita a *alejarse de la cotidianidad para observar las cosas extrañas*. Se trata de tomar distancia de los hábitos que se han adquirido, con la finalidad de obtener una visión que permita ser crítico. Es una tarea similar a la que realiza el director teatral, al ver la escena desde un sitio alejado, para percibir los detalles que solo se aprecian cuando se observa la obra de forma integral. Esto resulta de gran utilidad al abordar problemáticas sobre el uso de la voz hablada, ya que es una práctica tan común que pocas veces nos detenemos a pensar en su valor e implicaciones en el proceso educativo.

En las siguientes páginas se presentan los aspectos más relevantes que surgieron durante el trabajo de campo, y se articulan bajo la lógica del proceso de expresividad vocal: el primer apartado está relacionado con la *escucha* en diferentes niveles y la manera en la que afecta la comunicación entre seres humanos. El siguiente apartado se titula *llamar a la voz* y describe los contenidos que se abordaron a lo largo del taller, así como la manera en la que los vivieron los participantes. *Tener voz* es un apartado dedicado al acto expresivo a través de la voz humana. Por último, en *dar voz* se aborda el papel de los docentes como formadores vocales de generaciones más jóvenes.

Se espera que el lector obtenga un panorama general de las ideas en torno a la expresividad vocal que tenían los participantes y cómo se transformaron durante la intervención, conozca los contenidos que resultaron de mayor relevancia a lo largo de las sesiones y vislumbre la modificación de la expresividad vocal de los participantes durante el desarrollo del taller.

¹⁶ Willam A. Reid, pedagogo británico que dedicó su trabajo al análisis del currículo escolar. Planteó que es más sencillo tomar una postura crítica ante los hábitos escolares si se analizan prácticas lejanas, como aquellas usadas en la antigüedad o en países lejanos.

4.1 Escuchar

Las prácticas escolares predominantes en el último siglo, al menos en México, han sembrado la idea de que un grupo silencioso es sinónimo de disciplina e interés por los temas de estudio. La disposición espacial, con filas rectas de pupitres que miran hacia un mismo frente, generan una sensación de auditorio a la italiana¹⁷, donde nada más debería de existir salvo lo que está delante de la audiencia. La concepción del maestro como el único poseedor del conocimiento y el interés por formar sujetos dóciles desde la escuela, en lugar de ciudadanos críticos; han creado el imaginario de que lo único que merece ser escuchado es la voz del docente. Así que no es casualidad que las palabras mencionadas desde los pupitres sean catalogadas como información poco relevante y que los estudiantes consideren que su propia voz o la de sus compañeros carecen de valor. Esto también representa un problema para los profesores, ya que impone un solo camino para utilizar su voz y relega muchos otros recursos que pueden ser de suma utilidad. A continuación recupero un fragmento de la investigación realizada por Diana Ayala donde, me parece, retrata de una manera precisa la concepción generalizada que existe sobre el uso de la voz en los docentes.

La exigencia de la propia tarea docente: La práctica en sí misma requiere del uso continuado de la voz para exponer, explicar, remarcar, imponer disciplina durante muchas horas. La utilización de un método pedagógico tradicional, donde el manejo del grupo es frontal y el maestro se encuentra frente a la clase hablando, fomenta la aparición de disfonías. También es común que un maestro hable mientras escribe en el pizarrón dando la espalda a la clase por lo que tiene que subir el volumen de la voz. (Ayala, 2014, p.32)

A pesar de que los participantes estaban familiarizados con las artes y de que varios mencionaron su deseo por enriquecer su creatividad y expresividad, al inicio del trabajo de campo noté que la mayoría del grupo compartía la idea de Ayala, pues en repetidas

¹⁷ Forma de disposición teatral donde el público mira hacia un solo frente.

ocasiones mencionaron la importancia de poseer un buen volumen vocal para hablar frente a sus estudiantes o lograr mantener el *control de grupo*. También resultó notorio que usaban el adjetivo *fuerte* para calificar una voz con volumen alto, que tiende a utilizar resonadores graves y provocar cierta sensación de autoridad. Todo esto refuerza la idea de que la voz docente debe fungir como medio de control y orden para el grupo de estudiantes.

El volumen en nuestra voz es muy importante en el proceso de comunicación con los alumnos [...] La voz tiene que multiplicar el volumen para que todos escuchen. (Maestra 7, S1, p. 4)

Tengo ya 20 años de experiencia docente, y una voz bastante fuerte, necesaria para los maestros y más si estamos en el patio. (Maestra 1, CM)
[...] Al dar clases en el patio tienes que levantar mucho la voz, ¿no? para que los muchachos te hagan caso o los niños, eso de repente ya es un problema porque se sienten agredidos. [...] Los maestros te dicen: es que estás gritando mucho, pero no hay forma de que los muchachos te hagan caso si no levantas la voz. (Maestra 1, E1, p.1)

Como ustedes están escuchando, mi voz es fuerte, así es mi voz, pero me han llegado a decir mis compañeras: tú traes el micrófono integrado. (Maestra 6, S1, p. 2)

Sí considero que mi voz es muy fuerte y generalmente hablo así, puedo controlar afuera en el patio a los niños con mi voz, o sea no necesito micrófono, ni nada. [...] Hay ocasiones en las que sí levanto la voz porque también cuando lo ven a uno como así como hablando así bajito, de repente los niños no toman esa autoridad. (Maestra 9, S1, p.2)

La voz a nivel secundaria es sumamente importante, pues es control de grupo. (Maestra 8, S1, p. 3)

Me doy cuenta que pues a nivel secundaria y en secundaria es formativa, en la cual, la voz es determinante como dicen nuestros compañeros, es el control, control de grupo. (Maestra 3, S1, p. 3)

Si mantenemos esta visión sobre la voz en el trabajo docente, entonces bastaría con enfocar la formación vocal en aspectos completamente técnicos, que les permitieran a los profesores hablar a un volumen elevado durante largos periodos de tiempo, sin presentar cansancio excesivo o desarrollar lesiones foniátricas. Sin embargo, existe un tema que parece ocupar a los docentes de todos los niveles educativos y que no se logra con el simple manejo de una técnica vocal impecable: *la escucha*. “Porque a veces los gritos no son suficientes, no están ya bien vistos, este...los gritos me refiero a la voz fuerte, ¿no?”. (Maestra 1, E1, p. 5)

El tipo de escucha al que me refiero no se limita a la acción cotidiana de oír sonidos externos. Según Carlos Lenkersdorf (2008) el prestar atención a lo que se oye y guardar silencio frente al hablante, no significa necesariamente que existe la escucha. Escuchar es un proceso más complejo, en el que se deben abrir todos los canales de percepción y disponerse a recibir al otro; de tal forma que se rompan las barreras que separan a los escucha-hablantes.

El ritmo de vida actual y el constante bombardeo sobre la productividad, ha provocado que la *no-escucha* sea el modo habitual para conducirnos en el mundo. La visión occidental se concentra solo en la dimensión productiva de la comunicación, en aquello que se habla, en lo que se produce y no en aquello que se recibe (Lenkersdorf, 2008). Por eso es común la preocupación por mejorar el discurso de los docentes y centrar la atención en aspectos cien por ciento técnicos que ayudan a producir palabras. Como si el docente fuera una máquina sonora, a la que hay que afinar y ajustar, para que su pronunciación sea clara, el sonido nítido y los tonos agradables o impactantes. Pero al tomar distancia del discurso y observar *las cosas extrañas*, tal como lo propone Reid (1998), resulta extraño que al disertar sobre la voz del docente se olvide la escucha. Ya que si no existe una persona que *reciba* las expresiones producidas por la voz, esta carece de sentido, aunque posea las mejores herramientas técnicas.

La escucha es fundamental en el proceso educativo, porque se trata de la capacidad de abrir los canales de percepción, recibir a los otros y conjuntar las ideas para construir algo nuevo. Si las palabras se lanzan al aire y cada individuo permanece en su propia burbuja es muy difícil que la escuela represente un espacio de aprendizaje, porque se desecha la riqueza que produce el encuentro de seres humanos con diferentes ideas y experiencias de vida. Aunque no lo mencionaron de forma explícita, inferí que los participantes del taller encaminaban su interés en lograr que sus voces fueran realmente escuchadas por sus estudiantes. Es decir, noté que manifestaban su necesidad por encontrar caminos que les posibilitaran acercar su discurso para hacerlo más fácil de recibir.

Las experiencias que he vivido a lo largo de mi trabajo como profesora me han hecho entender la necesidad de una constante actualización para aprender nuevas metodologías que hagan más interesante la transmisión de conocimientos. (Maestra 8, CM) [...] Parecieran que no me escuchan, y luego los veo a los ojos y les digo: escúchame (Maestra 8, S1, p. 4)

Utilizar la voz de una manera adecuada para transmitir lo mejor en la enseñanza hacia nuestros alumnos. (Maestra 12, CM)

Darles a ellos la posibilidad de recibir estímulos de aprendizaje de manera adecuada, sensible a sus necesidades y en un ambiente acogedor favorecería sin duda su ambiente escolar y con ello su formación íntegra. (Maestra 7, CM)

Estar en contacto con los alumnos y comunicarse con ellos es indispensable para formar vínculos de enseñanza aprendizaje, pero lejos de eso para conocernos y entendernos visualizándonos como seres humanos. (Maestra 4, CM)

La voz determina una parte transcendental para la comunicación de los saberes hacia los estudiantes de la escuela secundaria. (Maestra 3, CM)

Tienes que tener un contacto directo con tu gente, tienes que conocerla, tienes que respetarla, tienes que hacerle sentir que el hecho de que ella este aquí es importante, para él como alumno y para ti como docente. (Maestra 2, E1, p.7)

Finalmente, uno como maestra, maestro busca herramientas para que ellos puedan de alguna manera, le decimos, que nos agarren la onda y no necesariamente porque estemos enojados, sino porque queremos que sean mejores que nosotros. (Maestra 3, E1, p. 10)

Al analizar cada uno de estos comentarios, noté que todos ellos hacen alusión a la participación activa de los estudiantes. Según la RAE (2018) *recibir* es la acción de una persona que *toma lo que le dan o le envían*. Esta definición también se puede relacionar con el significado de la palabra *transmitir*, la cual quiere decir *hacer llegar a alguien un mensaje*. Tal como se lee en la oración, la participación de *alguien* es fundamental para completar la transmisión. Algunas participantes utilizaron palabras más directas para indicar su interés en la recepción activa de los otros, como *contacto*, que una de sus definiciones es la *acción o efecto de tocarse*, lo que implica la participación de dos o más partes. El ambiente que se generó en el taller se prestaba a que los participantes se valieran de expresiones populares al momento de hablar sobre su voz; ejemplo de ello es la maestra que dijo *que nos agarren la onda*, que desde mi interpretación la frase manifiesta el deseo de ser *comprendida* por sus estudiantes.

Todos los comentarios anteriores se pueden englobar en el concepto de *comunicación* que según David Bohm, quien recurre a la etimología latina de la palabra, significa *hacer común*, es decir, la transmisión de información o de conocimiento entre una persona y otra del modo más exacto posible” (Bohm, 2001, p.24). Sin embargo, tal como el mismo autor menciona, esta definición no agota los posibles significados de la palabra *comunicación*. Por ejemplo, en un diálogo o en las

situaciones que de forma cotidiana se viven en la escuela, con frecuencia las personas no reciben el significado idéntico, sino *similar* al emitido.

Cuando la segunda persona responde, la primera se da cuenta de la *diferencia* existente entre lo que él quería decir y lo que la otra persona ha comprendido. Pero el hecho es que la toma de conciencia de esa diferencia nos permite constatar la presencia de algo nuevo y relevante para todos los implicados. De este modo, el movimiento de ida y vuelta de la información favorece la emergencia continua de un contexto en común, en cuyo caso el diálogo puede servir, no sólo para *hacer comunes* ciertas ideas o ítems de información que ya son conocidos, sino también para hacer algo *en común*, es decir, para crear conjuntamente algo nuevo. (Bohm, 2001, p.25)

Desde esta perspectiva, la comunicación es fundamental en el proceso educativo, ya que posibilita la creación de nuevos conocimientos o la asimilación de información de manera profunda y armónica. He aquí la razón del constante interés de los docentes en fortalecer los recursos para comunicarse con el estudiantado. Sin embargo, el tipo de comunicación del que habla Bohm solo es posible si existe la escucha abierta, ambas partes deben estar dispuestas a renunciar a sus antiguas ideas, liberarse de prejuicios y a dejar a un lado sus deseos de imposición.

Eliminar los prejuicios y disponer una apertura total es la primera etapa para descubrir y crear, como sucede con los procesos artísticos. Podríamos decir que el artista se está expresando a sí mismo, es decir, que está *manifestando externamente* algo que ya había configurado en su interior, pero esta descripción no es exacta ni adecuada porque la obra del artista es solo similar a lo que tiene en la mente. (Bohm, 2001)

Una vez que el artista observa las diferencias entre su concepción inicial y lo que acaba de crear, se deja afectar por las nuevas sensaciones que le provoca y luego continúa creando, siempre a partir de nuevos puntos de referencia. Así se establece un diálogo entre el artista y el material con el que trabaja, los materiales pueden ser tan variados y distintos como se nos ocurra: pinturas, lienzos, madera, piedras,

instrumentos musicales, el cuerpo del propio artista y su relación con el espacio, el cuerpo y la relación con otras personas, etc. Lo fundamental es no perder la apertura, para que la comunicación pueda fluir de manera adecuada.

Desde esta concepción es fácil relacionar la comunicación con la escucha, según Carlos Lenkersdorf (2008) en su estudio sobre la comunidad tojolabal, *escuchar* es un proceso dual, que tiene que ver con la disposición entera de la persona. No basta con mostrar interés o mantener la mente abierta; es necesario que se rompan todas las paredes que impiden una comunicación franca, eso incluye los estatus de poder y las defensas emocionales.

Es probable que el concepto de escucha que se menciona en este texto, resulte deseable para varios docentes. Porque eso significaría que existe un ambiente de respeto entre todos los que habitan el mismo espacio y que su voz realmente estaría nutriendo a otras personas. Pero para lograr que nuestra voz sea escuchada, primero hay que estar dispuestos a escuchar a los otros.

Quizá para algunas personas, la escucha representa una actividad bastante pasiva, donde el individuo permanece en un estado de quietud. Lejos de eso, para los tojolabales, *escuchar*, implica una actividad que incluso puede llegar a ser peligrosa, porque cuando se escucha se genera una verdadera intimidad entre las partes.

El escuchar en serio, en cambio, exige ante todo que nos acerquemos a la persona o las personas que queremos escuchar y que nos escuchen. Que nos arrimemos a la voz, a la persona para escucharla y que nos escuche. Así el *nosotros* se hace realidad tangible. La cercanía es significativa porque expresa la importancia que concedemos al otro. (Lenkersdorf, 2008, p.41)

Para lograr esa escucha de la que habla Lenkersdorf, es indispensable ser capaces de poner en pausa los atributos que se han asignado a cada persona, tanto de autoridad como de subordinación, y atreverse a establecer un intercambio generoso, donde todas las palabras tienen el mismo peso, sin importar quien las haya pronunciado. De hecho, la mejor traducción de la palabra que se usa en tojolabal para indicar que dos o más personas están dialogando es "*emparejamiento*". "El escuchar va

más allá del prestar atención a lo que se oye. El escuchar empareja a los dialogantes o se encamina a emparejarlos” (Lenkersdorf, 2008, p.29). De ahí que el escuchar pueda representar un peligro para quien decide abandonar, aunque sea momentáneamente, las barreras de protección que le llevó toda una vida construir.

La idea de la escucha puede resultar romántica y bella, pero en la práctica del día a día, la escucha verdadera representa la posibilidad de verse vulnerado por los otros y pasar por muchos momentos de displacer. Sobre todo cuando se vive en un ambiente hostil, como en algunas escuelas donde la población se desarrolla en condiciones de violencia y los estudiantes se encuentran a la defensiva. O en algunas instituciones donde reina un aire de discriminación y se define el valor de las personas a partir de cuánto poseen. Sin embargo, es en aquellos espacios de hostilidad, donde es más urgente propiciar la escucha y arriesgarse a establecer una comunicación humana.

Si sabemos escuchar y acercarnos a nuestros enemigos, estos ya no son enemigos nuestros. Pero es difícil ponerlo en práctica, porque requiere que nos igualemos con el enemigo...Al escucharlo ya no será nuestro enemigo, porque al escucharlo nos hemos emparejado como hermanos que dialogamos. (Lenkersdorf, 2008, p.42)

Al emparejarse con aquellos que antes se había identificado como enemigos, se está aceptado y valorando sus necesidades, y viceversa. Es así como la escucha se convierte en un pilar fundamental para crear comunidad. Se construye un colectivo de individuos que no niegan sus diferencias, pero son capaces de suspenderlas y caminar juntos hacia un objetivo común. En una de las sesiones del taller, un profesor que impartía clases a nivel bachillerato nos compartió una experiencia que, desde mi perspectiva, es un buen ejemplo del emparejamiento del que habla Lenkersdorf (2008) y de cómo la imaginación de un sujeto puede transformar el ambiente.

Maestro 2: Me gustaría compartir que justo la semana anterior, yo en la preparatoria imparto, entre otros un curso, es un tallercito de lectura y redacción. Entonces para las sesiones de lectura, hago una selección de

textos que a mí me resultan entrañables. Y se hace la lectura: yo leo en voz alta y los muchachos me acompañan en silencio, pero hoy, bueno este semestre me ha tocado un muchacho, joven, que seguramente todos hemos tenido. No pierde la oportunidad de intervenir burlándose de algo, del compañero, del maestro. Entonces es un poco burlón, entonces yo cometí el error de engancharme, me lo tomé personal. Entonces en el momento, justo la semana pasada había elegido un texto que para mí es fundamental que lo leyeran, lo que escucharan, que lo sintieran, y de repente entre tanto: *Ah el profe está enamorado*, [lo dice en tono burlón]. Entonces, salí de la clase. Esa semana llegué yo aquí con una frustración tremenda y todo lo sucedido en la sesión de hace una semana fue en verdad catártico. Y fue central lo que comentaste, Lisha, en algún momento con respecto a la empatía, y ahí, en ese justo momento, me ayudó a que me cayeran todos los veintes. Pero a lo que toca también este bloqueo que había yo notado, es un salón amplio, con muchos estudiantes, y un edificio muy ruidoso, muchas cosas en contra. Y la lectura de esta semana que para mí también era fundamental, que es el capítulo 7 de Rayuela, [rememora un poco de la clase, emocionado], *Toco tu boca, con un dedo toco el borde de tu boca, voy dibujándola como si saliera de mi mano*, etc. De verdad todos estábamos al borde de las lágrimas. Siento que no fui yo, sino el ánimo que se procuró, creo que estaba en función de una intencionalidad, y había intención de mi parte como generador de la actividad, que creo fue muy afortunada.

A mi parecer, lo que sucedió en la clase de Maestro 2, es que lograron *emparejarse* y establecer un verdadero diálogo entre estudiantes y profesor. Lenkersdorf (2008) dice que escuchar es riesgoso porque implica desarmarnos y mostrar nuestra humanidad, apelando a la humanidad del otro, aunque no sabemos si la acepta. Cuando estamos frente a una persona que percibimos como “enemigo”, en este caso el maestro con el chico indisciplinado y viceversa, es común que cerremos nuestros canales de escucha y activemos las defensas, pero “el escuchar al enemigo produce un efecto doble, en el enemigo y en el que lo escucha. Sorprende al escuchador, le hace pasar una catarsis”

(Lenkersdorf, 2008, p.52). De ahí que cuando escuchamos a nuestro enemigo, deje de serlo y se convierta en un igual con el que se dialoga. Además, romper las barreras da paso a que la imaginación se active y cree imágenes con libertad, como Maestro 2 que se imaginaba tocando la boca y con eso logró transmitir la imagen con tanta claridad que sus estudiantes estaban al borde de las lágrimas.

Aquella situación ejemplifica cómo un docente toma el riesgo de abrirse a la escucha, empatiza y con ello gana todo el grupo, que puede disfrutar la clase y aprender. Para llegar al *emparejamiento*, del que habla la comunidad tojolabal, es importante pasar por un momento previo, al que David Bohm llama *Suspensión de Creencias*

Las personas llevan consigo sus creencias a los grupos, esas creencias terminarán por salir a la superficie y no hay que tratar de evitarlas o suprimirlas- sin creer o dejar de creer, sin juzgarlas como buenas o malas- sino sólo *ponerlas en suspenso*. Es frecuente que, cuando sintamos enojados, reaccionemos externamente y lleguemos incluso a decir algo desagradable. Supongamos, no obstante, que, en lugar de hacer tal cosa, tratamos de poner en suspenso nuestra reacción, es decir no solo dejar de agredir externamente, de una u otra forma, a la persona con la que nos hayamos enojado, sino de atajar cualquier tipo de insulto interno. De modo que también es necesario interrumpir nuestra reacción interna, distanciarnos de ella y observarla, dejándola suspendida ante nosotros y observándola como si se tratara de un espejo. (Bohm, 2001, p.47)

Antes de continuar, me parece prudente recalcar que no se trata de negar las emociones que se suscitan en un proceso de convivencia, sino de atreverse a sentir más allá de lo que se ha preestablecido a partir de ideas arraigadas. Es arriesgarse a estar en los zapatos ajenos y mirar el mundo desde ahí. Obviamente es una acción compleja, porque implica observar lo que acontece en el universo interior y ponerlo en pausa antes de que afecte.

Regresando a la comunidad tojolabal, ellos explican ese proceso de observación como *la escucha del corazón* (Lenkersdorf, 2008). Existen dos tipos de voz interior: la del yo y la del corazón. La primera, es aquella voz que nos dice constantemente lo que ya sabemos y nos brinda una sensación de seguridad, es la voz que reafirma los miedos y la egolatría. En el espectro de la expresividad vocal, la voz interior del yo es la que dicta el *cómo* debe expresarse una persona.

Al inicio del trabajo de campo, varios participantes realizaron comentarios sobre lo que opinaban sobre su voz; me pareció interesante que tuvieran muy claros los adjetivos con los que podían describirla. De hecho, fue una de las anotaciones principales de la bitácora de la primera sesión.

Se nota que a la mayoría de participantes disfrutaban hablar sobre ellos mismos y sus procesos vocales o corporales. Describen de manera detallada las características de su voz: *es muy fuerte, chillona, grave, tiene muchas facetas, está cansada*, son algunos ejemplos de lo que logré escuchar mientras compartían el significado del dibujo de su voz, el cual acababan de realizar. Me costó mucho trabajo que dejaran de hablar y pudiéramos pasar al siguiente ejercicio. (Montaño, 01 de septiembre de 2017, p.5)

Lo anterior, permite entrever que han pasado por momentos de reflexión dedicados a pensar cómo es su voz. Aunque el resultado sean ideas limitadas que tienden a encasillar su expresividad vocal, porque se realizan desde la voz del yo interior, que en su deseo por controlar la situación, etiqueta la propia voz con características ya conocidas y niega los espacios no explorados.

Tengo una voz horrible, muy baja, me cuesta trabajo que los demás me logren escuchar. (Maestra 11, S1, p. 9)

Como ustedes están escuchando mi voz es fuerte, así es mi voz, pero me han llegado a decir mis compañeras: Tú traes el micrófono integrado. (Maestra 6, S1, p. 2)

Yo soy bien gritona, sí me gustaría aprender a hablar que no sea gritando.
(Maestra 13, S1, p. 9)

Mi voz es grave, o sea no me gusta la aguda, ni siquiera me sale. (Maestra 8, S8, p. 5)

Me gusta cantar, sí. Canto horrible, también, pero me encanta. (Maestra 1, E1, p. 1)

Mi voz para nada es así lindita, yo tengo una voz fuerte. (Maestra 1, E1, p. 5)

Como ejemplifican los comentarios anteriores, pareciera que la mayoría de los docentes tienen una idea definida de sus características vocales, la cual abarca varios aspectos de su vida, incluso los que no se relacionan directamente con su trabajo en la escuela. Como la *Maestra 1*, que imparte Educación Física pero habla de su gusto por el canto. A pesar de que la mayor parte del tiempo los participantes se referían a su voz en general, también noté que el nivel educativo en el que laboraban determinaba, en gran parte, las ideas que tenían sobre su expresividad vocal.

La mayoría de docentes que se desempeñaban en nivel secundaria, coincidían en que la voz debía ser *fuerte*; mientras que las docentes de preescolar o primeros años de primaria, opinaban que se debería gritar menos y tener una voz más *suave* o *modulada*.

Yo tengo una voz fuerte, y eso hace que los muchachos estén despiertos.
(Maestra 1, E1, p. 5)

No podemos llegar y empezar a jugar, a nivel secundaria, me refiero ¿no? Porque yo cuando intenté a nivel primaria, pos se pusieron a llorar por mi cara y por la forma en que les dije ¿no? Y pos dije ¡pos hombre, no! No, no soy de este nivel, soy de secundaria. (Maestra 3, E1, p. 6)

Soy de nivel pre-escolar y sí hablo muy fuerte (...) Sí considero que mi voz es muy fuerte y generalmente hablo así. Siento que a veces mi voz es tan fuerte... o sea tengo que bajarle un poquito mi tono, con mis peques.
(Maestra 9, S1, p. 9)

Tal como se observa en los comentarios de las *Maestras 1 y 3*, que trabajan con jóvenes de secundaria y la *Maestra 9*, quien es titular de un grupo de pequeños de preescolar; el tipo de población con la que conviven, determina una parte importante del imaginario que tienen sobre su expresividad vocal. Mientras unas piensan que su voz fuerte las ayuda en su trabajo, la otra considera que debe modificar esta característica.

Las ideas sobre la propia voz tienen gran relevancia cuando se inicia un proceso de reeducación vocal, porque es muy probable que muchos de los obstáculos expresivos tengan su origen en esa idea. Esto se puede relacionar con el concepto de *autoimagen*. “Actuamos de acuerdo con nuestra autoimagen. Esta —que a su vez gobierna cada uno de nuestros actos— es condicionada en grado variable por tres factores: herencia, educación y autoeducación” (Feldenkrais, 2014, p.12).

El autor utiliza este concepto para hablar sobre el movimiento corporal en un sentido amplio y no hace referencias específicas al uso de la voz, pero resulta sencillo relacionarlo con situaciones que se atañen a la expresividad vocal. La *herencia* de una persona son aquellas características que posee por cuestiones biológicas, como la estructura de sus resonadores óseos o el grosor de sus cuerdas vocales.

La educación es la manera y hábitos que le inculcaron a la persona durante su proceso de socialización, en el caso de la voz es el ejemplo vocal de sus familiares y docentes, así como las correcciones que recibió sobre su manera de expresarse. Por último, la *autoeducación* son aquellos elementos que cada individuo incorpora o modifica, a razón de sus necesidades. Como el caso de las maestras que se acostumbran a hablar a un volumen más alto que el promedio, o las que buscan modular su tono de voz.

Recibimos la herencia física sin haberla pedido, la educación nos es impuesta, y ni siquiera la autoeducación es por entero voluntaria en los primeros años, sino que es decidida por la relación de las fuerzas de la personalidad heredada, las características individuales, el funcionamiento eficiente del sistema nervioso y la intensidad y persistencia de las influencias educacionales. (Feldenkrais, 2014, p.12)

Dado que dos de los tres factores que componen la autoimagen están fuera del control del individuo, y que para lograr incidir en la autoeducación se deben considerar varios aspectos de forma consciente, no es raro que existan limitantes expresivas emanadas de la autoimagen que resulten difíciles de superar, debido a la falta de consciencia sobre ellas.

Según Linklater (Ocampo, 2013) todos los seres humanos nacemos con una voz sana y expresiva, pero se pierde a través de los años a consecuencia de la autoimagen que se construye en la mente. Es decir, se adquieren ideas que finalmente repercuten en la manera de comunicarse con el resto del mundo, como aquellas personas que creen firmemente que *su voz es horrible* y terminan por generar una sensación desagradable en los escuchas. O las que siempre han recibido cumplidos por *su voz bonita* y les atterra la sensación de producir algún tono desagradable, así que bloquean cualquier impulso que los lleve a perder la *belleza* de su voz, originando una comunicación artificial y aburrida. Lo mismo sucede con quién ha asumido que *su voz es fuerte*, tanto que le resulta muy complicado encontrar un volumen razonable para hablar con los demás.

Para Lenkersdorf (2008) eso tiene que ver con la pérdida de la escucha del corazón y la dominación de la voz ególatra del *yo*, porque son ideas que le permiten al individuo quedarse en una zona segura, lo alejan del contacto con sus impulsos auténticos y el entorno que lo rodea. Quizá detrás de aquellos bloqueos existen grandes posibilidades de expresión, pero para llegar a externarlas a los otros, primero hay que adquirir consciencia de los impulsos y lo que se podría generar a partir de ellos.

El corazón nos quiere despertar como miembros del *nosotros* cósmico y decirnos que formamos una humanidad. El diálogo interior, en cambio, nos confirma en lo que sabemos y queremos. No nos despierta, sino todo lo contrario. [...]Para poder hacerlo tenemos que aprender también cuál es la voz de él y cuál es la voz de nuestro corazón. Es un indicador que nos hace buscar lo humano, la solidaridad con hermanos y hermanas y la que no nos confirma en el egocentrismo, el etnocentrismo y la patriotería. Dicho de otro

modo, la voz del corazón es, a menudo, la voz del *nosotros* y viceversa. (Lenkersdorf, 2008, p.49)

Tener la capacidad de reconocer los impulsos auténticos ayuda a establecer una comunicación más profunda con los otros, ya que es el primer paso para lograr suspender las creencias, escuchar opiniones contrarias a las propias, emparejarse con el enemigo o para lograr transmitir ideas y emociones de forma asequible e interesante. O sea que, para llegar a un verdadero acto expresivo, primero se debe escuchar el habla del corazón.

Lo pueblos mayas tojolabales tienen una relación muy especial con el silencio interior y el presente exterior (Lenkersdorf, 2008), dicen que el discurso interno del *yo*, lleva a pensar en situaciones que todavía no suceden o en momentos pasados, aleja a la persona del momento real que está viviendo, la desconecta del universo y de la voz de su corazón. Por eso es fundamental aprender a silenciar el constante discurso del *yo* y abrir los sentidos a lo que acontece en el propio cuerpo y el espacio inmediato. De esa forma se podrá diferenciar entre la voz del *yo* y la del *corazón*.

Una vez que se llegue a distinguir el habla del corazón, resultará más sencillo reconstruir la autoimagen vocal y con ello expandir las posibilidades expresivas que se tienen a través de la voz.

Para modificar nuestra manera de actuar debemos modificar la imagen de nosotros mismos que llevamos dentro. Esto implica, desde luego, cambiar la dinámica de nuestras reacciones, no el mero reemplazo de una acción por otra. Tal proceso supone no sólo cambiar nuestra autoimagen, sino también la índole de nuestras motivaciones, y movilizar además todas las partes del cuerpo interesadas en ello. (Feldenkrais, 2014, p.19)

Por eso el trabajo de la autoimagen es un proceso largo que integra diversas dimensiones del ser humano, cada persona lo realiza a un ritmo distinto y presenta diferentes problemáticas en el camino. Lo que para alguien es bueno para otra persona resulta malo, como el ejemplo de la *Maestra 1* y la *Maestra 9*, que se expuso con

anterioridad. De ahí que no se puedan crear recetas para liberarse de las ataduras expresivas, solo se pueden realizar preguntas que despierten la curiosidad por indagar en uno mismo y aprender a escuchar.

La escucha es liberadora porque nos desprende de las trabas que se han encarnado en la autoimagen, abre nuestros sentidos al mundo en el que vivimos y nos conecta con los otros. Escuchar el corazón libera la voz, porque quita las cadenas con las que hemos atado nuestros impulsos verdaderos. En resumen, *escuchar* nos libera de nosotros mismos.

4.2 Llamar a la voz

Recuperar la libertad en la expresividad vocal es un camino largo y personal, en el que tener la disposición para escuchar representa solo el primer paso. Es cierto que resulta fundamental abrir la percepción, pero también es primordial que cada persona vaya trazando caminos que le permitan reencontrar su sonido auténtico. Iris Warren¹⁸ decía: “Quiero escucharlo a usted, no escuchar su voz” (Ocampo, 2013, p.17) y esa es la premisa en la que se fundamenta el método Linklater, el cual constituyó la principal referencia para el diseño del taller *Liberar la voz del docente a través de las artes*.

El método Linklater busca hacer un llamado a aquellos impulsos senti-pensantes que nutren de sentido a la voz y brindar una guía para indagar en las posibilidades vocales a partir de tres máximas:

- A la voz le encanta viajar; por eso siempre buscamos darle más energía y más espacio.
- El obstáculo principal de una voz libre es un bloqueo emocional.
- Los obstáculos principales de una articulación clara son los pensamientos imprecisos. (Ocampo, 2013, p.33)

A lo largo de las sesiones se utilizó la progresión del método Linklater, con la finalidad de explorar los recursos con los que cuenta el cuerpo humano para realizar un acto expresivo a través de la voz, detonado por acercamientos a un proceso creativo propio de la educación artística. Dicha progresión se compone de *universos*, pues cada contenido representa por sí mismo una unidad completa para explorar, pero que a la vez puede articularse y relacionarse de forma estrecha con otras.

Podría decirse que los primeros universos de la progresión se dedican a trabajar *la escucha del corazón*¹⁹, pues hacen hincapié en eliminar el *ruido* interior que condiciona los pensamientos y obstaculiza la percepción. Posteriormente aparecen otros universos que van más encaminados a establecer comunicación con los otros, así que la atención

¹⁸ Maestra de Kristin Linklater, quien desarrolló gran parte de los fundamentos del método Linklater.

¹⁹ Para más información sobre el concepto leer el apartado sobre escucha.

se lleva hacia la escucha del mundo exterior y las necesidades expresivas de cada persona.

A continuación, expongo los universos que se abordaron en el taller, junto con comentarios realizados por los participantes, con el objetivo de que el lector pueda vislumbrar la manera en la que se vivieron los momentos más relevantes del taller y el impacto que causaron en la expresividad vocal de los participantes.

Reconocimiento corporal.

Antes de entrar de lleno a la práctica vocal, es recomendable otorgar un espacio para conocer nuestro cuerpo a nivel fisiológico. Al hablar de pulmones, laringe, cuerdas vocales y diafragma, es sencillo remitirse a una clase de biología completamente alejada de la educación artística; sin embargo, conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo es una herramienta muy útil para lograr una expresión más libre.

“La honestidad no está en el cuerpo, pero sí es muy difícil ser honesto sin un reconocimiento del cuerpo propio y del cuerpo de los otros” (Sánchez, 2010, p.29) Además posibilita el autoconocimiento porque nos hace dirigir la mirada hacia adentro. Es tomar conciencia de la complejidad que existe en nuestro ser y reconocer que, aunque *no hagamos nada* ya estamos haciendo mucho, pues los órganos internos se encuentran en constante movimiento para mantener las funciones vitales. Esto nos puede ayudar a entender que no necesitamos hacer grandes cosas para expresar, sino simplemente aprender a dirigir nuestra intención.

En primera instancia se presentaron láminas e imágenes de anatomía para que los participantes reconocieran las partes más importantes del cuerpo que intervienen en la fonación: columna vertebral, diafragma, pulmones, cuerdas vocales, laringe, lengua, etc. Luego se habló sobre cuestiones básicas de higiene vocal y cuidado del aparato fonador. Posteriormente, los participantes realizaron una exploración donde cerraron los ojos e imaginaron cada parte de su cuerpo, mientras trataban de percibir los pequeños movimientos que se suscitaban en su organismo. Durante la actividad propuse varias premisas con la finalidad de que pudieran experimentar diferentes sensaciones y explorar el cuerpo en su totalidad.

De hecho, parece ser que la cuestión fisiológica es una de las que más preocupa a los docentes, en varias cartas de motivos o conversaciones al inicio del taller, encontré comentarios como los que presento a continuación.

Un educador físico requiere, porque trabaja en áreas abiertas (el patio, las canchas) un buen trabajo con su aparato fonador, técnicas, métodos, que lo libren de nódulos en las cuerdas, que lo salvaguarden de enfermarse al regreso de todas las vacaciones. (Maestro 1, CM)

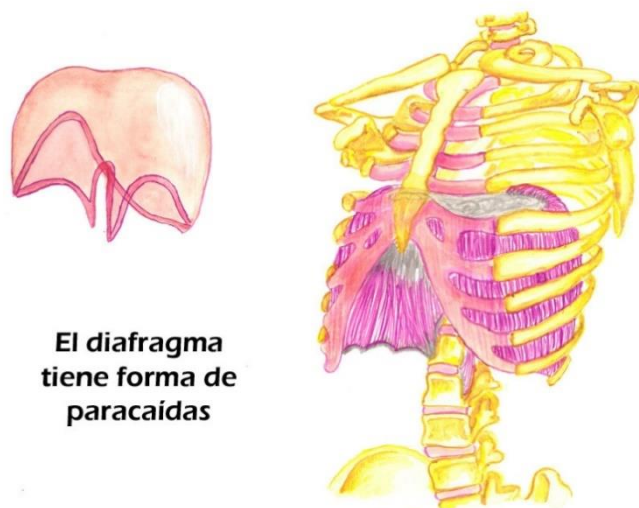
Mi garganta está lastimada, si no apoyo bien me empieza a dar tos. (Maestra 1, E1, p. 1)

Sí noto que varias compañeras de preescolar venimos roncas. (Maestra 12, S1, p. 2)

Yo ya tengo una tos crónica por hablar tanto. (Maestra 6, S1, p.3)

Tengo muchos compañeros que han perdido la voz, uno se enferma a cada rato de la gripa. (Maestra 7, S1, p.2)

Figura 6. Diafragma humano dentro de caja torácica.



**El diafragma
tiene forma de
paracaídas**

Nota: en la imagen se muestra la anatomía del diafragma humano y la relación que guarda con los huesos de la caja torácica.

Fuente: Ilustración de Daniela Rodríguez F.

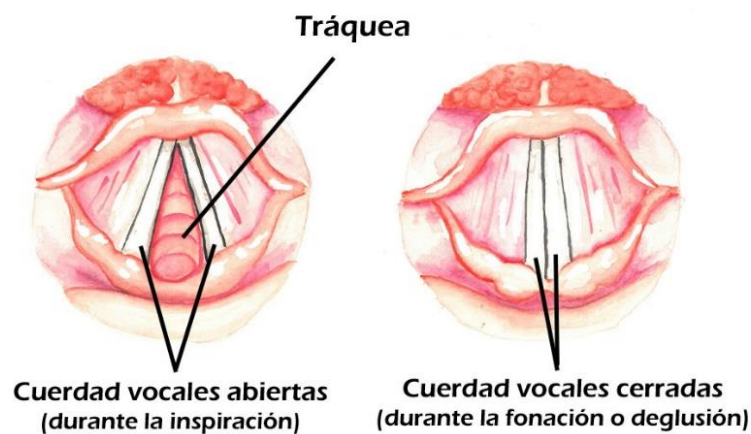
Por desgracia, muchas veces son las molestias físicas o enfermedades las que impulsan a los docentes a buscar técnicas para mejorar su voz. Tal como menciona la investigadora Diana Ayala (2014), existe una especie de “naturalización” de los problemas vocales que presenta este colectivo profesional. El acelerado ritmo de trabajo y la falta de tiempo provocan que los maestros se olviden de relacionarse con su cuerpo, hasta que aparece alguna dolencia.

Aunque la anatomía del aparato fonador parece un tema sencillo, es común que existan confusiones sobre la fisionomía o función de algunos órganos. Ejemplo de ello es un comentario de la *Maestra 1* en la primera entrevista grupal: *voy tratando de apoyar mi voz y según yo voy practicando, ¿no? para apoyar la voz en el ¿esófago?* Evidentemente la maestra no se percató de que estaba confundiendo el diafragma con el esófago. Algo similar sucedió cuando los participantes vieron una fotografía de las

cuerdas vocales²⁰ y se sorprendieron al saber que solo son dos “pliegues” que abren y cierran. La mayoría de imágenes anatómicamente incorrectas, como pensar que nuestras cuerdas vocales son parecidas a las de una guitarra o que la voz se apoya en un tubo que conecta la faringe con el estómago, tienen su origen en la relación que establecemos de objetos externos con nuestro cuerpo.

Por ejemplo, muchos maestros de voz señalan justo abajo del esternón para indicar que ahí se debe apoyar la voz, pero no especifican que se refieren al diafragma. Si pensamos que culturalmente se hacen más referencias al sistema digestivo que al fonador, no es raro pensar que el esófago nos ayuda a impulsar la voz.

Figura 7. Cuerdas vocales durante la inspiración y durante la fonación o deglución.



Nota: la imagen brinda una idea del tipo de movimiento que realizan las cuerdas vocales.

Fuente: Ilustración de Daniela Rodríguez F.

²⁰ Momento descrito en la bitácora. (Montaño, 01-09-2017, p.3)

Clarificar la imagen de los órganos internos nos permite relacionarnos con nuestro cuerpo en un nivel más profundo. Además, nos ayuda a llevar nuestra atención a pequeños movimientos difíciles de percibir e ir encontrando un camino para silenciar el monólogo interior que no nos deja escuchar.

Durante la exploración que realizaron los participantes en el taller, se mostraron concentrados en la actividad. Conforme se fue desarrollando, sus cuerpos se percibían más relajados, presentes y con más energía. Al llegar al momento de la fonación, el sonido del grupo era potente y nítido; lo cual es buena señal de que lograron conectar con su cuerpo. Comentarios como el de la *Maestra 2: Y te vas dando cuenta que tienes que utilizar cierta parte de tu cuerpo para poder potenciar más el volumen de tu voz* (E1, p. 4) son una excelente demostración de lo que se desea conseguir con este tipo de exploraciones, pues la finalidad es comprender que la voz es cuerpo.

Huesos.

Huesos es el primer universo de la práctica, la intención es reconocer la estructura ósea y sus posibilidades de movimiento (Ocampo, 2013). Se busca por completo silenciar el monólogo interior y abrir la escucha del corazón. De ahí que se invite a dejar pasar los pensamientos externos y se lleve toda la atención hacia el esqueleto.

Contactar con nuestros huesos nos hace sentir un buen equilibrio y apoyo con el piso, también permite que la disposición corporal sea más abierta en su tridimensionalidad, lo cual genera una presencia escénica atrayente. Además nos recuerda nuestra conexión con la tierra, la fuerza, y protección natural que tenemos ante las amenazas externas, eso otorga gran seguridad con uno mismo y con los otros. Todo esto no es fortuito, los huesos son la parte más fuerte y duradera del cuerpo humano, incluso resisten a la muerte, pueden existir durante cientos de años. Se componen de minerales, dan estructura y protegen los órganos vitales.

Las reflexiones de los participantes después de la sesión dedicada al universo de huesos, nos dan cuenta de cómo se asimiló esta parte del taller.

A mí me movió mucho el ejercicio que hicimos donde pintamos nuestro esqueleto de color y nos hicimos conscientes de nuestros huesos, me gustó

muchísimo porque como mis compañeros ahorita que lo expresaron, me he hecho consciente de los movimientos, de la postura. (Maestra 6, S4, p. 6)

Me doy cuenta, yo misma me siento como más limpia, en el aspecto, o sea el cuerpo lo siento diferente, la postura la siento distinta. (Maestra 4, S4, p. 3)

Me hice más consciente del cuerpo, también tenía separada la voz del cuerpo, realmente siempre abro la boca para que se entienda, son cosas que ya tengo, pero también la verdad es que no se me cansó la voz esta semana, no quedé afónica, tengo bien la voz, y pues yo digo que es por todo esto, me he vuelto más sensible con el cuerpo, cosa que antes no. (Maestra 7, S4, p. 3)

Los comentarios que aquí se presentan, hacen referencia a la imagen que tienen los participantes sobre su propio cuerpo, es decir la representación que construyen a partir de su percepción interna. A eso se le llama *propiocepción* “Podemos denominar sentido propioceptivo o sentido kinestésico a ese sentido de cambio interior sobre el que se asienta, para cada uno de nosotros, la imagen de nuestro cuerpo” (Dropsy, 1987, p.41)

Como se puede notar en los comentarios, este fragmento del taller posibilitó que los participantes experimentaran otro tipo de sensaciones en su cuerpo y se hicieran más conscientes de él. Aunque, tal como lo registré en la bitácora, faltó profundizar en este universo para lograr eliminar las tensiones innecesarias y combatir el colapso en la columna vertebral. Me parece que se requería de más tiempo para que el grupo consiguiera una colocación adecuada de su estructura ósea, aún en las últimas sesiones continuaba visualizando hombros caídos, cuellos tensos y espaldas *jorobadas*. A pesar de eso creo que el trabajo con el universo de *huesos* tuvo un buen impacto en los participantes.

Suspiro de alivio.

El suspiro de alivio es el universo dedicado a explorar la respiración. Continúa el énfasis en la escucha del corazón, pero se comienza a llevar la atención hacia el exterior. En primera instancia se solicita percibir la respiración natural y toda la serie de

movimientos y efectos que origina en el cuerpo. En un segundo momento, se invita a escuchar y conectar con la respiración de las otras personas.

A diferencia de otras técnicas vocales donde se promueve el control de la respiración, aquí se busca lo contrario, dejar que fluya completamente libre y relajada. La premisa es que nuestro cuerpo tiene por naturaleza un proceso respiratorio adecuado, el cual se ve afectado por acciones que hacemos de forma inconsciente (Ocampo, 2013). El objetivo de este universo es invitar al participante a crear situaciones imaginarias que lo ayuden a tomar consciencia de su respiración, al mismo tiempo que entrena su pensamiento específico y estimula su potencial creador.

En términos técnicos son tres los aspectos principales a trabajar en este universo: liberar las tensiones innecesarias que comprimen los pulmones e impiden que se expandan a su máxima capacidad; aumentar la capacidad pulmonar a través de estímulos mentales que produzcan una inhalación profunda y repentina (como la que realizamos cuando recibimos una grata sorpresa), o bien a través de pequeños esfuerzos físicos que exijan un incremento en el ritmo respiratorio (caminar con rapidez mientras se imagina que hay que abordar un vuelo al que vamos tarde, por ejemplo). Y reconectar el diafragma con la idea que se desea comunicar, de tal forma que este músculo apoye la salida dosificada del aire sin sentirse presionado o limitado (Ocampo, 2013).

Tal como el nombre del universo lo dice, el suspiro es el recurso más utilizado para explorar la respiración, ya que nos permite generar un tipo de respiración profundo, relajado y activo. El suspiro de alivio también es un buen elemento para obtener energía o para dejar pasar una emoción fuerte. Una situación cliché que ayuda a ilustrar el poder del suspiro de alivio es alguien que se encuentra frente a la persona de la que está enamorado: la felicidad y la ansiedad son tan fuertes que el cuerpo necesita suspirar para no caer en un colapso nervioso.

Las actividades de este universo contemplaron ejercicios de reconocimiento corporal, relajación activa y relación con los otros. En todo momento se promovió la escucha, tanto del propio cuerpo como hacia los otros. Los comentarios que se presentan a continuación fueron realizados después de concluir el universo del que aquí hablamos. Tanto las reflexiones de los participantes como mis observaciones en el

salón, me llevaron a comprobar que el grupo tuvo un avance significativo en cuanto a respiración se refiere. Lograron disminuir la tensión, mayor duración en la emisión vocal y profundizar su escucha.

Fue como regresar y escuchar mi respiración y escuchar los sonidos y entonces eso me lleva a pensar en lo que ha pasado en las semanas, sobre todo esta, que me ha servido mucho, sobre todo en cuanto a respiración, porque he sido más consciente de mi respiración y de postura, y creo que a lo mejor en mí es mucho de la memoria y de darme cuenta de mi cuerpo, de lo que siento y escucho. (Maestra 7, S4, p. 5)

Me voy más por si siento mi respiración, cómo estoy respirando y creo que ... como que se queda corta mi respiración y mi columna de aire al momento de, de emitir el sonido, también ahorita lo percibo como corto, como que ahorita necesito trabajar más esa columna de aire para que ese río que nos compartiste, sea precisamente un río, o que no sea un río, en todo caso, tan cortito, sino que sea ah, un río más grande. (Maestro 1, E2, p.1)

Y ahora estamos expandidos, cada vez que nos piden el ejercicio, yo en algunos casos estuve contando y decía, uno, dos, tres, cuatro, y decíamos, cinco, seis, siete, ocho, nueve, y decía: dura bien poquito, y ahora duró más, y ahora los que no los escuchaba, ahora los escucho. Y para mí fue realmente sorprendente y el llevar a cabo los ejercicios que implican emociones, implica mucho ejercicio, yo había ocasiones en que llegaba agotada, pero con energía. (Maestra 3, S7, p.1)

Como se puede apreciar, los tres comentarios hacen alusión a la conciencia respiratoria, la cual permitió a los participantes caer en cuenta de sus limitantes (cómo el Maestro 1) o de sus avances (Maestras 3 y 7). Para llegar a la toma de conciencia es fundamental la imaginación, ya que es a través de metáforas como se pueden crear vínculos claros con los movimientos sutiles, sin llegar al exceso de control o tensión.

Para otorgar más claridad sobre la forma en la que se abordó este tema, recuperé un fragmento de la bitácora correspondiente a la sesión de suspiro de alivio.

Al terminar el recorrido de los huesos, les mencioné varias imágenes que ayudaban a detonar *suspiros de alivio*, como tomar un vaso de agua cuando se está sediento o alcanzar un autobús. También yo suspiraba constantemente para que tuvieran una referencia auditiva. *Durante la realización del ejercicio pensaba en lo contagiosos que son los suspiros y en lo delicado que debe ser el sonido para evitar la tensión: una inhalación sonora es una inhalación tensa.*

Al notar que todos mantenían una respiración libre y profunda, comencé a mencionar la imagen de la *laguna de vibraciones*. Les pedí imaginar que su suelo pélvico era el fondo de una laguna hermosa, rodeada de vegetación, de la cual surgían burbujas de aire que se desplazaban desde el fondo hasta llegar a la superficie y explotar en sus labios. Durante algunos minutos, los invité a imaginar que suscitaban burbujas de diferentes tamaños: chicas, medianas, enormes, diminutas, etcétera. Dependiendo del tamaño de la burbuja era la cantidad de aire que entraba al cuerpo de cada participante, entre más grande la burbuja mayor la cantidad de aire. También les propuse jugar con los intervalos entre una burbuja y otra, lo que provocó diferentes ritmos de respiración. *Todos los participantes reaccionaban a los estímulos que les daba y respiraban diafragmáticamente. Me parece, seguían las indicaciones sin mayor problema y que disfrutaban el ejercicio.* (Montaño, Bitácora 13-10-2017, p.4)

Recurrir a la imaginación para provocar cambios en la respiración, hace que entren en juego otros elementos importantes para la expresividad vocal y que los ejercicios no se limiten a movimientos rígidos y antinaturales. La relación de la respiración con la imaginación es fundamental, debido a que el aire es la materia prima de la voz (Ocampo, 2013), ya que es el encargado de conducir el sonido por el espacio y hacer que llegue a los demás. Pensar en el aire como un conductor ayuda a metaforizar un

proceso fisiológico que, si lo cargamos de significado, nos lleva a abrir canales de escucha y generar empatía con los demás, es decir nos *empareja*²¹.

En la inhalación el aire entra a nuestro cuerpo, nuestros pulmones separan el oxígeno que el cuerpo necesita y luego, en la exhalación, salen los gases como el bióxido de carbono, o sea aire transformado. Al metaforizar el proceso de respiración e imaginar que algo del mundo entra a mi cuerpo, me nutre y lo regreso transformado en voz para nutrir a los otros, se estimula la idea de estar emparejado con las otras personas, ya que nos estamos alimentando el uno al otro. De hecho, una de las actividades que realizaron los participantes en la sesión 3, se basó en esta idea; consistió en establecer un diálogo de respiraciones acompañadas de movimiento. Primero alguien proponía, el otro debía recibir el estímulo y transformarlo en otra cosa, así sucesivamente durante varios minutos. Dicha actividad dio pie a hablar sobre la empatía y la importancia de la comunicación.

Una sesión después de concluir el universo de suspiro de alivio, fue cuando Maestro 2 nos compartió su experiencia en la clase de Taller de Lectura y Redacción que impartía, donde logró *emparejarse*²² con sus estudiantes y darle sentido, a través de las imágenes creadas por la imaginación, a un texto de Julio Cortázar.

Al analizar lo sucedido durante el universo de suspiro de alivio, puedo decir que fue uno de los momentos más significativos del taller. Lo atribuyo precisamente a que este universo ofrece una articulación entre el trabajo corporal individual, la imaginación y el proceso de comunicación con los otros.

Los tres universos que se han descrito hasta este momento, me llevaron a identificar que los participantes del taller tienen poca relación con su cuerpo en términos expresivos. Les resultaba complicado identificar sus tensiones innecesarias, moverse sin seguir patrones preestablecidos y adoptar estados extracotidianos. Desde mi punto de vista, el universo de suspiro de alivio no hubiera tenido tan buena resonancia en los participantes si antes no se hubiera trabajado la escucha interior, el movimiento corporal y la consciencia de uno mismo.

²¹ En el sentido del que habla Lenkersdorf, sobre la escucha tojolabal.

²² Experiencia narrada en el apartado 4.1 Escuchar.

Tacto de sonido.

El objetivo del tacto de sonido es reconocer nuestras propias vibraciones sonoras en un mundo plagado de sonidos. Debido a que es imposible escuchar nuestra voz como la escuchan los demás, en el método Linklater se insiste en “transferir la tarea de juzgar el sonido del sentido auditivo a los sentidos táctil y visual” (Ocampo, 2013, p.64). De tal forma que logremos percibir la sensación física de la voz.

En cuanto a técnica vocal, el tacto de sonido se produce con el simple contacto de las cuerdas vocales al paso del aire (Ocampo, 2013). Es un sonido suave y sin forma, pues todavía no es modificado por nuestros órganos articulatorios²³. Resulta de utilidad porque nos hace comprender el funcionamiento de las cuerdas vocales y la relación que estas tienen con la respiración. Además, ayuda a reconocer la calidad de nuestro sonido sin que lo hagamos más agudo o más grave.

Al explorar el tacto de sonido, se apela no solo a las vibraciones producidas por las cuerdas vocales, sino a todos los sonidos que han tenido eco durante nuestras vidas y la forma en la que los hemos incorporado a nuestra voz. Se trata de escuchar al mundo exterior y sacar desde nuestro ser un sonido para hacernos presentes en él. Podríamos equiparar esto con el *tomar posición a través de la imagen* que plantea Didi Huberman (García, 2017). Si el cuerpo nos hace aparecer en términos visuales, nuestro tacto de sonido nos posiciona mediante una imagen sonora.

La finalidad de las exploraciones es reconocer los sonidos que nos rodean, los que han sido parte importante en nuestra historia de vida y los que el propio cuerpo produce cuando se libera de miedos o prejuicios. Si bien el contexto histórico de una persona enriquece y otorga cualidades a su voz, también puede sembrar ideas o hábitos que resultan perjudiciales para la expresión. Por ejemplo, es relativamente común que las mujeres tendamos a agudizar nuestra voz para sentirnos más femeninas, o que los hombres se esfuercen inconscientemente por tener una voz más grave. Reconocer nuestro sonido desde la sensación táctil (Ocampo, 2013), es una buena estrategia para

²³ Son las partes del cuerpo encargadas de darle forma al sonido y convertirlo en vocablos: lengua, dientes, labios.

comenzar a explorar todas las posibilidades que tenemos en la voz y salir de los lugares comunes en los que la hemos encasillado.

No se trata de negar los hábitos que hemos adquirido a lo largo del tiempo, simplemente es identificar cómo los sonidos externos han influido en nosotros y tomar consciencia de las acciones que hacemos de forma cotidiana y que empobrecen o limitan nuestra expresividad.

Para abordar este universo recurrí a la propuesta de Murray Schafer (1972) sobre la *limpieza de oídos*. El autor, un reconocido compositor musical, habla sobre la necesidad de limpiar los oídos para que sean capaces de escuchar toda la gama de sonidos que existen a nuestro derredor, antes de comenzar a realizar operaciones más complejas como crear una pieza musical o descubrir nuestras posibilidades vocales. Schafer (1972) expone que nos hemos acostumbrado a no escuchar, como consecuencia de un acto de defensa psicológico que nos protege de la inmensa cantidad de ruido al que nos enfrentamos día a día. Si bien tenemos párpados que cuidan nuestros ojos, los oídos todo el tiempo están abiertos, por lo que desarrollamos mecanismos de selección internos. El problema es que, cuando nos vemos en la necesidad de realizar una actividad auditiva minuciosa, estamos incapacitados para ella.

Uno de los ejercicios que propone dentro de la *limpieza de oídos* es permanecer callado durante un largo rato y percibir todos los sonidos que hay en el ambiente. Decidí retomarlo para el taller y articularlo con las exploraciones de la metodología Linklater para tacto de sonido. Estas últimas consisten en una serie de premisas que invitan al participante a suscitar tactos de sonido partiendo de impulsos diferentes²⁴.

En los siguientes comentarios se puede apreciar cómo se fue incrementando la escucha de los participantes, ya que tomaron consciencia de algunos bloqueos auditivos. Por otro lado, en este universo existieron más posibilidades de que los participantes exploraran su sonido y relacionaran con él.

²⁴ Para conocer más a profundidad las actividades que se realizaron puede acudir a la sesión 4 de la bitácora o al diseño del taller.

Yo me concentré más en los ruidos, de hecho con los cuerpos, como que no me permití percibir más y entonces siento que también hay un bloqueo en mí. Yo me concentré en lo más fuerte, no interiorice más. (Maestra 1, S4, p. 4)

Entonces ya poco después fui reflexionando, sobre los otros sonidos, entonces ya oí el movimiento de la duela, se cayó por ahí un lápiz, jamás escuché la luz, ni los coches, para nada, pero sí fui ampliando un poco mi escucha, cuando dije: Basta con el corazón, pero tuve que hacerme consciente de los movimientos de mi cuerpo. (Maestra 6, S4, p.6)

Fue como percibir que había muchas voces, entonces cuando yo intento hacer mi propia voz entonces era, como se cortaba como muy rápido, o sea hasta donde mi voz llegaba, al final sentí una amplitud muy grande de mi voz que creí que no fuera a ser tan fuerte. (Maestra 5, S4, p.3)

Fue muy divertido, muy sabroso el poder experimentar y disfrutar mi propia voz, y pues simplemente el estar practicando en casa (...) me pareció muy padre esta experiencia, de disfrutar mi propia voz y complementarla con la de mis compañeros. (Maestra 10, S8, p.3)

Cuando la escucho en vivo siento esas vibraciones, esas resonancias en mi cuerpo. (Maestra 2, S8, p.3)

Ya también encontré mi voz, mi voz es grave. (Maestra 7, S8, p.5)

Como se aprecia en los comentarios recuperados, las exploraciones condujeron a los participantes a tomar en cuenta otros *marcos de referencia*, (Eisner, 2004) además de la percepción práctica que se utiliza por lo general en la vida cotidiana, la cual no suele estar orientada a deleitarnos o a poner en duda nuestras creencias.

Un marco de referencia es un marco que define un punto de vista. Vemos lo que vemos dentro de las condiciones que ofrece el marco. Consideremos el acto de ver no como una simple exploración de cualidades, sino como una *lectura* de esas cualidades. [...] cada marco excluye tantas cosas como incluye [...] Como decía antes, una manera de ver es también una manera de no ver. El significado se construye; no se ofrece ni se descubre (Eisner, 2004, Pp.113-114)

Mencionar sonidos que en otras condiciones serían difíciles de escuchar, tomar consciencia de bloqueos auditivos, experimentar sensaciones agradables a partir de la voz propia o de las voces de otros, percibir sensaciones espaciales a partir del sonido o encontrar características vocales, son buenas pistas para intuir que los participantes utilizaron nuevos *marcos de referencia* para leer lo que sucedió durante sus exploraciones. La adquisición de *marcos de referencia* que permitan experimentar un goce estético, poner las características formales (en este caso de la voz) al servicio de la expresión o crear otras formas de relacionarse con los otros y el entorno, es una de las cualidades que ofrece la educación artística y que resultaron importantes en el desarrollo del taller.

A pesar de que fueron pocos ejercicios dedicados específicamente a este universo, los hallazgos que tuvieron los participantes resultaron fundamentales para continuar indagando sobre sus bloqueos y las posibilidades expresivas que pueden generar a través de su voz.

Liberación de vibraciones.

El siguiente universo tiene como objetivo fortalecer y amplificar las vibraciones de la voz, a partir de su liberación consciente. Para explorar estas posibilidades se plantean tres ideas fundamentales

- A las vibraciones les encanta que les prestemos atención.
- Las vibraciones se nutren y se multiplican en ambientes de relajación.
- La tensión innecesaria restringe las vibraciones. (Ocampo, 2013, pp.79-80)

Las actividades de este universo se encaminaron a que el participante, continuara percibiendo la sensación física de su voz (prestar atención a las vibraciones), mientras realizaba ejercicios de relajación activa, que liberan espacio en el cuerpo, permitiendo que las vibraciones se multipliquen (Ocampo, 2013). El objetivo es lograr una mayor proyección vocal sin necesidad de gritar o esforzarse. La amplificación de vibraciones es útil para hablar en espacios abiertos o a grupos numerosos.

En un sentido más profundo, tiene que ver con la manera en la que viaja nuestro sonido y toca a los otros. La forma en la que el escucha percibe la voz de una persona, depende en gran medida del tipo de emisión vocal que hizo el hablante.

Una voz sobre-esforzada tiende a percibirse como un grito, casi como un golpe, porque quién la está emitiendo se suele concentrar en imprimir fuerza en su sonido para que alcance al escucha. Esto llega a ser muy perjudicial, en especial en una escuela, porque puede interpretarse como una agresión de parte del docente, cuando la única intención es hacerse escuchar en un ambiente ruidoso. Del lado contrario, una voz con muy baja proyección se percibe aburrida y sosa. Tiende a generar una sensación de poco interés, pesadumbre y cansancio. No necesariamente porque la persona que la emite se sienta así, la mayoría de las veces se trata de falta de seguridad o de impulso en el aire que conduce las vibraciones vocales.

Jugar con la liberación de las vibraciones sonoras del cuerpo, implica activar la imaginación (Ocampo, 2013) para crear metáforas que permitan dotar de sentido las sensaciones que se perciben en el cuerpo. Como imaginar un montón de mariposas volando en nuestra panza, que se liberan por el espacio al abrir la boca. O que nuestra voz es un plástico de color con el que podemos envolver al compañero que tenemos enfrente.

Amplificar las vibraciones también es ser consciente de a quién y con qué finalidad están dirigidas. Nuestra voz viaja para tocar a otros, por eso es importante tener presente el deseo de comunicar que impulsa esa expresión vocal. Sin contenido auténtico y verdadero, las ondas sonoras, por muy expandidas que estén, carecen de sentido y razón de existencia. De ahí que este universo lleve a reflexionar sobre la manera en la que los otros nos están percibiendo y los recursos que tenemos para fortalecer nuestra voz sin sobre-esforzarla.

Durante el taller hubo personas a las que este universo las condujo a reflexionar sobre el exceso de esfuerzo con el que hablaban en su trabajo cotidiano. Mientras a otras les otorgó seguridad para dejar que su voz se hiciera más sonora y brillante. En general el grupo expresó que les resultaba más fácil hacerse escuchar y que sentían menos cansancio vocal.

Yo estaba pensando cómo le voy a hacer para todos los días hacerme consciente de que tengo que acariciar no golpear con mi voz. (Maestra 1, E2, p.1)

Yo he estado muy preocupada porque he estado enferma desde la semana pasada, y venía muy angustiada (...), pero afortunadamente sí traigo los ejercicios que realizamos. Me sorprendió muchísimo porque todas las voces se sienten muy poderosas y sobre todo, esa sorpresa grata de lo que todos y cada uno hemos podido llevarnos de aquí. (Maestra 8, S8, p.4)

La voz era algo que yo no me atrevía. Que yo no me sentía segura, ni había experimentado este tipo de este...de experiencia [...]. Entonces estos momentos definitivamente los disfruté, donde hicimos el círculo y fue decir un regalito a todos, la voz, me quedo así súper sorprendida de cómo lo pude hacer, de cómo me escuché y entonces, pues me encantó. (Maestra 5, E2, p.3)

Elegí recuperar estos comentarios porque todos se refieren a la liberación de vibraciones, pero lo hacen desde tres aspectos diferentes: el primero tiene que ver con la toma de consciencia sobre el efecto que tiene la voz cuando el hablante le imprime un exceso de esfuerzo. El segundo, con los beneficios que se obtienen al relajar los músculos para generar espacio en el cuerpo (Ocampo, 2013), ya que posibilita tener una buena proyección vocal, aunque exista una patología leve en vías respiratorias. El tercer y último comentario, se relaciona con “la imagen imaginativa que actúa como una plantilla mediante la cual reorganizamos nuestra percepción del mundo” (Eisner, 2004,

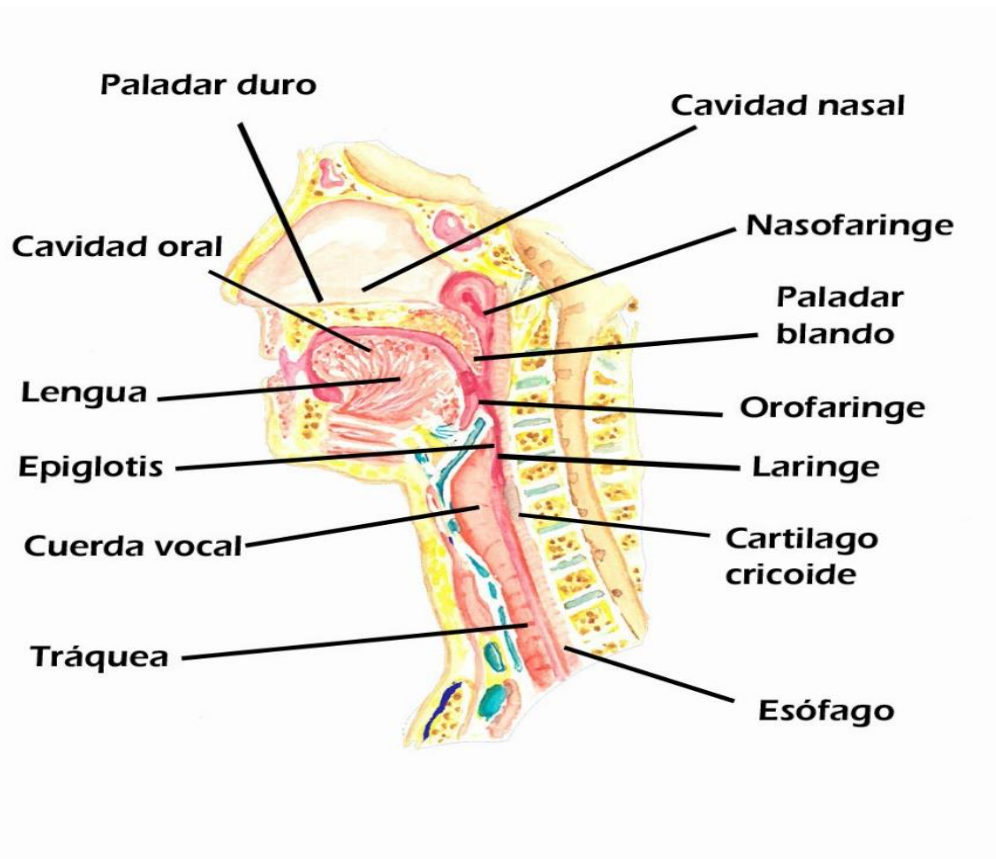
p.112), ya que la *Maestra 5* creó la imagen de un regalo que le otorgaba a los demás y eso le permitió, no solo percibir su voz de forma diferente, sino llegar a un tipo de emisión vocal que en otro momento le sería complicada. El primer comentario, hecho por la *Maestra 1* también ejemplifica la manera en que la imaginación, al engrandecer ciertas situaciones cotidianas (como imaginar que la voz es puño que golpea a los estudiantes), posibilita adquirir nuevos esquemas para entender la realidad. Explorar la voz en un proceso de educación artística ofrece espacios para crear metáforas, imágenes y abre caminos para experimentar sensaciones, con lo cual se puede transformar la manera en la que nos comunicamos con los demás, todo gracias a la imaginación.

Como se puede apreciar a través de los comentarios, la liberación de vibraciones fue un universo que conduce a reflexiones sumamente variadas, depende del contexto y situación de cada persona. Por eso es importante mantener una escucha abierta, donde se tenga plena consciencia de los marcos de referencia que se dejan de lado para atender otras cuestiones que no se habían tomado en cuenta y, posteriormente, encaminar todo hacia una expresión más libre.

Canal- mandíbula, lengua y paladar blando.

El canal vocal se refiere a la parte del cuerpo por donde viaja la voz antes de salir. Es el conducto que comunica a las cuerdas vocales con la cavidad bucal. Por su propia estructura fisiológica, el canal vocal es un complejo entramado de órganos y nervios que juegan un papel fundamental en la fonación. La siguiente imagen nos permite visualizar, al menos de manera general, la anatomía de este universo.

Figura 8. Anatomía general del canal vocal.

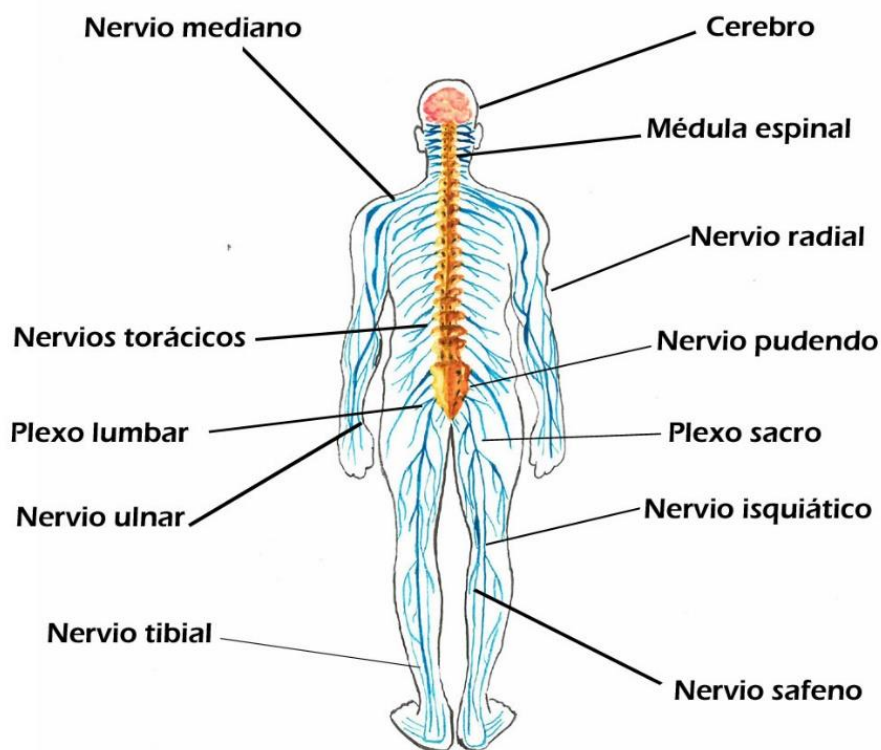


Nota: en la imagen se aprecia la relación espacial entre las cuerdas vocales, la base de la lengua y el paladar blando.

Fuente: Ilustración de Daniela Rodríguez F.

Tal como se observa en la ilustración, en el canal convergen órganos, tanto del sistema digestivo como del respiratorio, y a su vez forman parte del aparato fonador. La lengua, por ejemplo, realiza tareas importantes en el proceso digestivo y también nos permite articular el sonido que producen las cuerdas vocales. Además, esta zona es atravesada por un gran número de nervios que conectan al cerebro con el resto del cuerpo.

Figura 9. Esquema del sistema nervioso.



z

Nota: en la imagen se aprecia la cantidad de nervios que pasan a la altura del “canal vocal”.

Fuente: Ilustración de Daniela Rodríguez F.

Al mirar la imagen podemos identificar que es justo a la altura del canal vocal donde hay mayor cantidad de nervios en un menor espacio. Recordemos que el cerebro envía los impulsos al resto del cuerpo a través de los nervios. De ahí que al explorar en un universo de canal vocal, se tiendan a ver comprometidas las emociones más diversas.

Antonio Ocampo (2013) dice que el canal vocal es habitado por “guardianes” que nos protegen de las emociones: la mandíbula y la lengua. Cada vez que recibimos un estímulo que nuestro cerebro considera excesivo, envía de forma casi inmediata un contra-impulso que nos hace apretar la mandíbula y tensar la lengua, para *cerrar* los conductos nerviosos y evitar que la emoción invada el resto del cuerpo.

Cuando sentimos el clásico *nudo en la garganta*, estamos percibiendo la tensión que genera la lengua para evitar que el impulso llegue a otros lugares del cuerpo. Lo mismo

pasa cuando algo nos provoca enojo y apretamos los dientes, es nuestra mandíbula conteniendo el deseo de agredir al otro. En términos de supervivencia estas funciones son básicas para defendernos de los peligros a los que nos vemos expuestos (Ocampo, 2013); sin embargo, el estilo de vida contemporáneo puede llevarnos a pensar que ciertas situaciones son amenazas a nuestra integridad física cuando en realidad no es así.

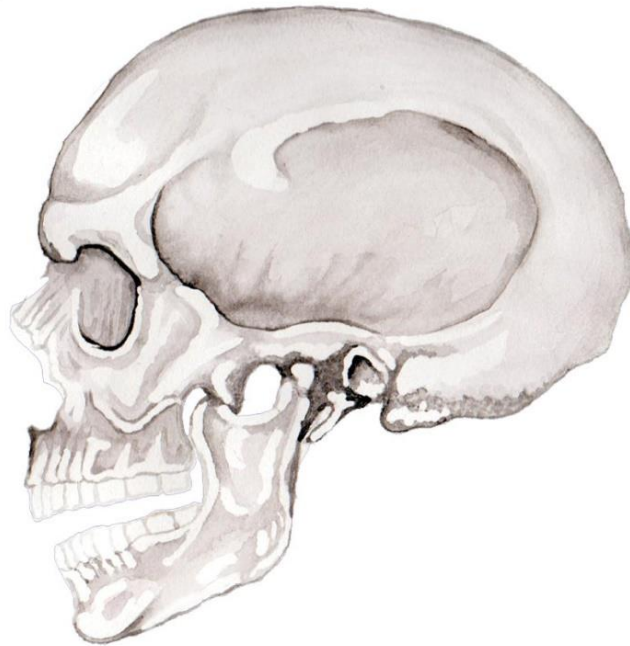
Al activar su función de *protectores* la mandíbula y la lengua se tensan, reduciendo el espacio por donde viajan las vibraciones de las cuerdas vocales e inmovilizando los órganos articulatorios. Por eso es común que la voz suene entrecortada justo antes de llorar o refunfuñar al estar enojado. Si nuestro deseo es tener una voz libre y expresiva la *protección anti-emociones* se torna contraproducente porque elimina cualquier tipo de emotividad en el discurso y cierra la escucha.

Para explorar el canal vocal, Kristin Linklater propone concentrarse en tres “habitantes” específicos: mandíbula, lengua y paladar blando. A continuación, expongo algunos aspectos sobre cada uno de ellos y la manera en la que se vivieron en el taller, a través de los comentarios de los participantes.

Mandíbula.

El ser humano cuenta con dos maxilares: superior e inferior. El primero de ellos se encuentra estrechamente unido a los otros huesos del cráneo, mientras el maxilar inferior (mandíbula) se une a través de una articulación que le brinda posibilidades de movimiento.

Figura 10. Cráneo humano y maxilar inferior.



Nota: la imagen muestra la relación articular del cráneo con el maxilar inferior.

Fuente: Ilustración de Daniela Rodríguez F.

Como se aprecia en la imagen, el maxilar inferior tiene la capacidad de desplazarse hacia abajo, generando apertura entre los dientes. Este hueso está rodeado de un complejo entramado de músculos que le permiten generar movimientos de apertura y cierre, algo parecido a un cofre con bisagras. Sus funciones naturales son mover y sujetar los dientes para comer, así como abrir el espacio de la boca cuando es necesario expresar alguna emoción extraordinaria (Ocampo, 2013).

Los músculos responsables de movilizar la mandíbula se relacionan de forma íntima con la expresión facial, entre más elásticos y activos se encuentren será más sencillo transmitir emociones. Sin embargo, en nuestro afán de protegernos del mundo hostil, reprimimos sus movimientos naturales, lo que provoca exceso de tensión y atrofia en ellos.

Hemos sido condicionados, sutil y no tan sutilmente, para usar los músculos de la mandíbula más como la empalizada de una prisión que hay que cerrar ante el tornado de nuestras emociones, no como portales que podemos abrir dejando escapar esas emociones encarceladas para que se expresen libremente (Ocampo, 2013, p.115)

Para recuperar la relajación y movilidad natural de la mandíbula, Kristin Linklater plantea una serie de ejercicios que ayudan a concientizar el movimiento y reconocer las tensiones innecesarias acumuladas. De entrada, pueden parecer actividades demasiado sencillas, pero al realizarlas de manera consciente develan información valiosa sobre la expresividad de cada persona.

Una de las primeras dinámicas consistió en que los participantes ubicaran su articulación temporomandibular (que se encuentra delante de las orejas), abrieran y cerraran la boca, mientras percibían con las manos todas las partes que se involucraban en el movimiento. Posteriormente, les di instrucciones para realizar un masaje que ayuda a relajar dicha articulación. Para finalizar, invité a los participantes a mover su mandíbula utilizando las manos y permitir que los músculos faciales se relajaran por completo.

Llevar a cabo los ejercicios es más complicado de lo que se imagina al verlos por primera vez, aunque cada persona es distinta y algunas logran más rápido una relación óptima entre la tensión y la relajación, la mayoría de las veces toma varios meses conseguir una movilidad adecuada.

El objetivo durante el taller fue que los participantes reconocieran la existencia de sus tensiones innecesarias. Esto sorprendió a varias personas, ya que no habían tomado conciencia del estado en que se encontraba su articulación temporomandibular.

Me duele horrible la mandíbula, cuando hacemos esa liberación, este, nunca lo he podido hacer, este yo me muevo y no puedo. A veces ya no me sale la voz, horrible y siento hasta la cara toda apretada así y creo que estoy cargando toda la tensión en esa parte (señala su articulación

temporomandibular). *Y sí me gustaría aprender a como liberarme, si me hago este masajito me libero.* (Maestra 1, E2, p.1)

Se refiere al ejercicio donde se les solicitaba “sacudir” su mandíbula utilizando las manos, esto llevó a la maestra a identificar uno de sus obstáculos expresivos y visualizar una forma de resolverlo.

Soy de mandíbula necia y no, horrible, pero este aunque me voy entendiendo esta parte de liberar (...) Yo siento la garganta o el cuello, siento todo esto muy tenso, entonces llego acá al curso y me sorprende ver que mi voz sale grande y poderosa. Y este...me voy con esta, con estas ganas de todos los días a hacer algo para empezar a abrir mi....mi, digamos mi aparato fonador. (Maestra 1, E2, p.1)

Como mencioné con anterioridad, lograr la relajación de los músculos del canal es un proceso largo y complejo que difícilmente se realiza en ocho sesiones. Así que considero que, en el caso de la *Maestra 1*, se cumplió el objetivo de tomar consciencia de las tensiones y motivar la búsqueda de caminos que conduzcan a su liberación.

Lengua.

La lengua es un entramado de músculos que se conecta a la laringe por el hueso hioides, en condiciones naturales es una excelente aliada para darle forma a nuestros sonidos y transmitir emociones. El gran número de conexiones nerviosas que tiene, la inducen a moverse constantemente de forma involuntaria. De hecho, si la observamos con detenimiento, pareciera que nuestra lengua tiene vida propia y se mueve a su completo antojo, aun contra nuestra voluntad. Antonio Ocampo (2013) dice que mientras la respiración y el diafragma están al servicio de la emoción, la lengua está al servicio del intelecto. De ahí que sea tan sensible a las condiciones psicológicas y trate de regular la comunicación que establecemos con los demás. Incluso podemos encontrar una gran cantidad de expresiones culturales relacionadas a la lengua: *tuve*

que morderme la lengua, te comió la lengua el ratón, es una lengua floja. También se usa para referirse a idiomas, la lengua española, inglesa, náhuatl, francesa, etcétera.

La conexión de la lengua con la laringe, hace que sea un elemento clave para la libertad en el movimiento de las cuerdas vocales. Los movimientos de la lengua también modifican la forma en la cavidad bucal, transformando nuestros sonidos. La lengua se relaciona con las glándulas salivales, lo que afecta la lubricación del aparato fonador (Ocampo, 2013). Estas razones son más que suficientes para comprender la importancia de relacionarnos con nuestra lengua para conseguir una expresividad más libre.

Dado al inmenso trabajo que realiza nuestra lengua de forma inconsciente y a la importancia que culturalmente se le asigna, el método Linklater pugna por iniciar con un merecido descanso para ella (Ocampo, 2013). Con la finalidad de hacer a un lado el trabajo innecesario y llegar a la economía de movimientos.

Al igual que con la mandíbula, es complicado “convencer” a la lengua de que se relaje y deje de intervenir cuando no es necesario. El diálogo con la lengua se torna difícil, sobre todo cuando nos concentramos en la parte de atrás que está más cerca de la laringe, aquella que se tensa cuando recibimos un estímulo fuerte y nos hace sentir un *nudo* en la garganta. Durante el taller se plantearon actividades de estiramiento, sacudida y masaje de lengua. Los ejercicios se componen de movimientos pequeños y sutiles, que deben realizarse con mucha conciencia y cuidado.

Liberar las tensiones de la lengua puede conducirnos a tomar consciencia de emociones que se habían reprimido y permanecían ocultas, debido a que los músculos linguales intervienen de forma constante en un proceso al que Dropsy (1987) denomina *represión de la expresión*, el cual se origina cuando un bloqueo muscular impide la manifestación exterior de una emoción que permanece vigente. Es decir, no es la eliminación de la emoción, ni siquiera la represión completa de su manifestación física, solo se trata de un intercambio entre una expresión externa donde la emoción se libera, por una manifestación interna casi imperceptible, incluso para la persona que padece la emoción. El afán de represión puede llevarnos a olvidar la emoción y habituarnos al estado *crispado* de los músculos, pero al movilizarlos también se moviliza la emoción, ya que la tensión muscular es correlativa a una tensión psíquica (Dropsy, 1987). De tal

manera que al realizar los ejercicios, de forma consciente, es probable llegar a emociones que no suelen manifestarse en el ritmo cotidiano de la vida. Para explorar el material emocional que se obtiene a partir del movimiento y la propiocepción se requiere de un proceso largo, donde los participantes no corran el riesgo de sentirse expuestos o vulnerados, sobre todo cuando intervienen sensaciones de displacer.

Es cierto que ese tipo de exploraciones pueden constituir puntos valiosos en un proceso artístico y convertirse en expresiones muy poderosas; sin embargo, es fundamental cuidar la sensibilidad de los integrantes del grupo y no exponerlos a situaciones que representen una intromisión violenta a su intimidad. Debido al corto lapso del taller, decidí realizar solo una exploración introductoria para identificar tensiones, así como jugar un poco con la movilidad de la lengua, mientras lanzaba preguntas que buscaban detonar la toma de consciencia entre el estado de la lengua y las emociones de cada participante: ¿Cómo está tu lengua? ¿Qué pasa con ella si piensas en tu mamá? ¿O en tu cuenta de banco? ¿Qué sensaciones se producen en tu cuerpo si la estiras? ¿Qué imágenes llegan a ti mientras masajear tu lengua?

La finalidad de las preguntas no era recibir una respuesta concreta de cada participante, sino que funcionaran como una invitación a la reflexión personal. De hecho, no hicieron muchos comentarios en torno a la exploración de lengua; sin embargo se mostraron bastante interesados en la actividad, les sorprendió la manera en la que reaccionaba a cada estímulo y lo complicado de realizar movimientos con agilidad. En las sesiones subsecuentes el grupo se mantuvo interesado en este segmento de la práctica. Cada vez que hacían los ejercicios se entregaban de lleno a la actividad y me era difícil que concluyeran para seguir adelante con la progresión²⁵. Desde mi perspectiva, las exploraciones en torno a la lengua tuvieron un buen impacto con los participantes. Ejemplo de ello es una de las maestras que retomó algunos ejercicios y los compartió con sus estudiantes de primer y segundo año de primaria.

Quando les compartí el ejercicio de la mandíbula y la lengua me decían: ¡fuchi, fuchi! Pero la experiencia de tocarse su lengua que para unos no fue mucho y para otros fue: está bien gorda, está bien fea. Y entonces ellos

²⁵ Bitácora sesiones 6, 7 y 8.

experimentan algo que nunca habían experimentado como fue tocarse su lengua, lo dice mientras realiza acciones tocando su garganta y señalando su lengua. ¿Está bajando, está bajando? si está cooperando o no. Entonces ya me hago esas preguntas y pues por para ellos, si para mí es algo nuevo, para ellos es algo sorprendente, con esas palabras, sorprendente, porque me dicen: mira, tengo un hoyo ¡tócame, tócame!, [lo explica imitando a los niños], y me dicen: ¡ah, es que eres como Frankie! Los niños empiezan como un poco a explotar y a dimensionar a su edad, crear también. (Maestra 11, S8, p.6)

En el comentario se puede entrever que la actividad resultó positiva en el grupo de la maestra, me parece que esto es gracias a que la docente vivió la experiencia en carne propia y luego transmitió la actividad a partir de lo que ella había experimentado.

Como alumna del método Linklater sé que indagar en los movimientos de nuestra lengua es un proceso íntimo, que genera una sensación de vergüenza y desprotección. Es difícil hablar de las sensaciones o problemáticas que encontramos al explorarla, así que entiendo a la perfección el reducido número de comentarios en torno a la lengua. Sin embargo, noté que las exploraciones detonaron reflexión sobre las reacciones y movimientos involuntarios que se relacionan con la vida emocional de las personas y a los cuales pocas veces se les presta atención. Este tipo de reflexión resulta de utilidad en un proceso de educación artística porque lleva a los participantes a percibir las expresiones vocales y corporales en toda su dimensión, y a no encasillarse en la “primera lectura” que se nota en los movimientos grandilocuentes.

Lo que el arte enseña es que importan esos detalles. Las artes enseñan a los alumnos a actuar y a juzgar en ausencia de reglas, a basarse en los sentimientos, a poner atención en los matices, a actuar y prever las consecuencias de una decisión y a revisarlas para después tomar otras decisiones. (Eisner, 2003, p. 16)

En ese sentido, el *universo de canal vocal* indaga en los detalles del movimiento corporal y abre la posibilidad de ampliar y afinar la percepción, tanto de uno mismo, como de los demás.

Paladar blando.

El paladar blando se encuentra en la parte superior y trasera de la boca. Su consistencia es completamente carnosa, en su centro cuelga la campanilla. Para el método Linklater (Ocampo, 2013) representa el portal de la garganta a la boca. Su función en la técnica vocal es movilizar el sonido a los diferentes resonadores, es el pasaje entre las resonancias básicas y las altas.

A diferencia de la mandíbula y la lengua, que trabajan en exceso, el paladar blando tiende a quedar olvidado y perder el vínculo con los estímulos que lo hacen moverse para generar cambios sutiles en el tono de voz. Un paladar blando con poca movilidad se torna pesado y da a la voz una sensación de monotonía.

Activar el paladar blando trae consigo muchos beneficios como mayor amplitud en el canal para que las vibraciones viajen sin chocar con paredes que las apaguen o distorsionen, dota a la voz de matices y nos facilita alcanzar tonos agudos sin sobre-esforzarnos. Bostezar o pensar en cantar una nota aguda son estrategias para activar el paladar blando, sin embargo, en el método Linklater (Ocampo, 2013) *se busca reestablecer el vínculo inconsciente del paladar blando con los impulsos*. Es importante recalcar que la sutileza de estos movimientos se da en un nivel involuntario, la naturalidad expresiva es difícil de alcanzar si el paladar se levanta de forma premeditada.

Al igual que el resto de la progresión que propone el método Linklater, el reto está en la toma de conciencia y no en realizar el movimiento de forma mecánica. La agilidad en el paladar blando varía por completo de una persona a otra, identificar problemas específicos requiere de atención personalizada y tiempo. En el taller se abordaron los ejercicios en términos generales, con la finalidad de que los participantes comprendieran el papel que juega en la expresividad vocal.

Los ejercicios consistieron en activar los músculos de los pómulos para abrir espacio en la boca de manera horizontal, como si fuera una *sonrisa animal* y generar el sonido

de una *K* suspirada hacia dentro y hacia afuera. Concientizar el movimiento natural del bostezo y otro tipo de estiramientos, son las actividades que se realizaron en este universo.

A pesar de haber destinado poco tiempo, las exploraciones en torno al paladar blando permitieron articular toda la secuencia que propone Kristin Linklater para liberar el canal vocal. Además, propició momentos donde los participantes pudieron expresar sus sensaciones respecto a la práctica.

Es que tengo que sanar mi garganta porque los ejercicios me ayudaron mucho a darme cuenta que me lastimo mucho la garganta. (...), yo creo que mi voz puede dar mucho más, pero creo que es esa parte con los ejercicios.
(Maestro 3, E2, p.4)

Opté retomar este comentario porque resume precisamente el objetivo que perseguía al indagar en el universo del canal vocal: reconocer los hábitos inadecuados, vislumbrar posibilidades para mejorar la expresividad y fomentar la percepción de los detalles.

Resonancias básicas.

Los resonadores son cavidades del cuerpo que ayudan a expandir las vibraciones producidas por las cuerdas vocales. Existen diferentes resonadores y cada uno de ellos provoca que el sonido adquiera cualidades específicas: algunos lo hacen más grave, otros más agudo, más brillante o más profundo. Cada técnica vocal nombra y trabaja los resonadores de forma diferente. En el caso de la metodología Linklater se habla de tres resonadores básicos; seguidos de otra serie a la cual, la autora le llama *resonancias altas* y que decidí no contemplar para el diseño del taller.

Los tres resonadores básicos son: pecho, boca y dientes. Ocampo (2013) explica los resonadores con el símil de una escalera que va desde el pecho hasta el cráneo, donde los primeros escalones son amplios y grandes, mientras los últimos son muy angostos. Los escalones grandes producen sonidos graves y los pequeños sonidos

agudos. Así podemos bajar y subir por la escalera para obtener diferentes tonalidades en la voz y llenarla de expresividad.

Una de nuestras mejores aliadas para explorar los resonadores es la imaginación. La creación de imágenes internas, junto con algunas posturas o producción de ciertos sonidos, apoya la movilidad de la voz (Ocampo, 2013). En el método Linklater la importancia de los resonadores radica en la posibilidad que nos brindan de transmitir emociones, y no en el simple objetivo de alcanzar sonidos agudos o graves.

La mayor parte del trabajo con resonadores en el taller, se hizo recurriendo a imágenes específicas e invitando a los participantes a crear sus propios estímulos.

Por ejemplo, imaginar que nos encontramos en un bosque oscuro, lleno de árboles altos y viejos, desde donde podemos mirar el cielo nocturno salpicado de estrellas. Nos induce a suscitar sonidos graves que conducen al resonador de pecho.

Pensar en un campo de milpa verde que se extiende en el horizonte, mientras se junta con el azul sólido del cielo a medio día y la luz del sol haciendo brillar los colores, invita a producir sonidos medios y amplios con nuestro resonador de boca.

Para llegar a tonos un poco más agudos cómo los que genera el resonador de dientes ayuda imaginar que estamos en la cima de una alta montaña, saludando a un amigo que está abajo y se mira como una hormiguita desde arriba.

Como esas situaciones se puede seguir construyendo una serie infinita de ellas, todo con el objetivo de nutrir nuestra práctica vocal de imágenes y sentido al comunicar. El uso activo y constante de la imaginación hizo que los participantes disfrutaran de este universo. Tanto en la bitácora como en la reconstrucción de las sesiones, existen varios momentos donde se menciona el ambiente festivo que se generaba al jugar con los resonadores.

A modo de cierre, invité a los participantes a jugar con un texto utilizando sus diferentes resonadores. La actividad dio buenos resultados y me permitió comprobar que los participantes entendieron efectivamente la función expresiva de sus resonadores básicos.

Me gustó mucho porque yo creo que no nos tomamos el tiempo, bueno al menos en mi caso, bueno para experimentar cómo puedes jugar con la voz.

Y qué intenciones, o cómo puedes de una frase, una oración o una idea, puedes jugar con la intención, o sea, si quieres que la persona lo capte de una manera feliz, o de una manera triste o preocupada. (Maestra 9, S8, p.7)

Con el comentario de la maestra se nota que el acento está en la cualidad emotiva de la voz y no solo en un aspecto técnico. Justo ese es el objetivo de la práctica: tener una voz emotiva a partir de la escucha y la libertad.

Recuento de los universos.

Durante las sesiones fue notorio que la mayor parte de las limitantes expresivas en la voz de los participantes se originaban por el abandono al cuerpo. Parece que en los docentes existe un divorcio marcado entre su cuerpo y las posibilidades expresivas que este les brinda, porque si bien tienen consciencia sobre la importancia de cuidar su cuerpo para evitar enfermedades, los aspectos creativos y expresivos a partir de la corporalidad se encuentran relegados. De ahí que no sea extraño que los dos universos con mayor resonancia para los participantes hayan sido *suspiro de alivio* y *canal vocal*, pues ambos universos se enfocan en procesos de introspección y sensibilización corporal.

Considero que el trabajo corporal es la clave para lograr que los docentes se liberen de tensiones innecesarias, adquieran hábitos más saludables para su aparato fonador y descubran posibilidades para expresar sus emociones y crear imágenes poderosas a través de su voz. Por esa razón, en futuras propuestas, valdría la pena dedicar más tiempo al reconocimiento corporal, huesos, suspiro de alivio y canal vocal.

Lo anterior no significa restarle importancia a los universos donde la atención se concentra en el sonido que producen los participantes, sino retomar los aspectos que han sido relegados, por un colectivo de profesionales acostumbrados a ser el centro de atención y hablar durante largos periodos, pero que han olvidado el valor de su cuerpo como medio de expresión.

La relevancia que adquirieron los universos concernientes a la percepción y movimiento corporal se puede explicar a partir de Eisner (2003), cuando menciona la importancia de *la relación entre el pensamiento y el material que se utiliza*.

La labor del artista es explotar las posibilidades del medio para realizar las metas que valora. Cada material impone sus demandas propias y distintas, y para usarlas correctamente tenemos que aprender a pensar en sus propios términos. (p. 24)

Así como para componer una pieza musical es fundamental conocer a la perfección el sonido de cada instrumento, o la pintar un cuadro conocer la textura y colores de las pinturas, para actuar o bailar es vital conocer las demandas que impone el propio cuerpo como material artístico. De tal forma que al indagar en el funcionamiento corporal en un sentido amplio²⁶, también se está conociendo el material que se utilizará para la creación artística.

La sorpresa de los participantes al saber la forma de su diafragma, concientizar las reacciones de la lengua, expandir su respiración o percibir la sensación física de su voz; se puede equiparar a la sorpresa que se experimenta al obtener tonalidades nuevas al mezclar diferentes colores de pintura, o al placer que provoca explorar los diversos sonidos de instrumentos musicales. La diferencia es que en unos casos se trata del conocimiento de materiales externos y en otros de conocer a uno mismo como un material artístico.

La imaginación es otro punto fundamental, ya que permite transformar al material y convertirlo en un objeto expresivo. Así como el escultor utiliza el poder de su imaginación para transformar un pedazo de piedra en una figura escultórica, los actores utilizan su imaginación para transformar sus vibraciones sonoras y movimiento corporal en un acto expresivo, al igual que los docentes que usan la imaginación para poner en juego sus recursos expresivos para transformar un aula en diferentes escenarios. Por esa razón, el juego constante con la imaginación permitió a los participantes del taller crear a través de sus vibraciones sonoras y movimiento corporal, así como tomar

²⁶ Composición anatómica, reacciones, características particulares, limitantes y posibilidades.

consciencia de la relación entre sus emociones, la manera en que perciben su entorno y el modo en que se comunican con los demás.

No se debe perder de vista que la expresión vocal es cuerpo, emoción y pensamiento en unidad. Y que es fundamental lograr que todo el organismo responda al llamado para satisfacer las necesidades expresivas del individuo.

4.3 Tener voz

Además de relacionarse con todos los aspectos individuales del ser humano, la voz también tiene una estrecha relación con varios aspectos sociales; debido a que es uno de los medios más utilizados para comunicarse con otras personas. Bajo la perspectiva de Jakobson²⁷ (1980) hay seis elementos que intervienen en la comunicación: emisor, mensaje, receptor, código, contexto y canal. Cada uno de ellos tiene funciones específicas y forma parte de un complejo proceso.

Ahora, sin olvidar la importancia del receptor y el papel fundamental de la escucha, me gustaría abordar dos de los elementos que menciona Jakobson: código y canal. El código es un conjunto de signos y reglas que comparten dos o más sujetos (Jakobson, 1980). Tanto el emisor como el receptor deben poseer el mismo código para que pueda existir la comunicación; es decir que el lenguaje es un código utilizado para construir mensajes. Existen muchos ejemplos de lenguajes como el musical, el matemático, lingüístico, de señas, etc. El canal, en cambio, es el elemento físico por el cual se transmite el mensaje, el cual es captado por el receptor a través de sus sentidos (oído, vista, tacto, gusto y olfato). O sea que cuando una persona habla, está utilizando la lengua como código y la voz como canal; a pesar de que se utilizan de manera simultánea, no es conveniente olvidar que se trata de dos elementos distintos.

En el ámbito educativo, por lo general, se le otorga un papel muy importante al lenguaje y se relega la potencia expresiva que posee la voz independientemente del lenguaje. En el terreno de las artes escénicas la situación es un poco distinta, ya que desde hace varios años la voz ha peleado su lugar como recurso expresivo autónomo.

Cuando la voz se convirtió en objeto de atención a partir de los años setenta, tanto en las prácticas escénicas como en la teoría estética y mediática, se subrayaba la materialidad de la voz, su preexistencia a la palabra, su autonomía de la palabra. Se insistía en la diferencia entre voz y lenguaje. El descubrimiento de la voz fue paralelo al del cuerpo, de ahí la posibilidad de

²⁷ Roman Jakobson (1896-1982). Lingüista y teórico literario ruso de origen judío. Creador de la teoría de la información.

espectáculos basados en la voz, pero liberados de la palabra. (Sánchez, 2010, p.31)

El reconocimiento de la materialidad de la voz y su autonomía de la palabra condujo a relacionarla con lo orgánico, a incluirla como parte del cuerpo, detonó preguntas que llevaron a indagar en las posibilidades envolventes e inmediatas de la voz (Sánchez, 2010). De ahí que abordar la voz de los docentes desde las artes enriquece las posibilidades expresivas de la misma, porque la libera del rigor del lenguaje y reconoce las manifestaciones que suelen ser olvidadas: como las risas, llantos, quejidos y balbuceos.

Durante el diseño y puesta en marcha del taller, se pensó en el rol de los participantes de una manera muy similar a cómo se conceptualiza la función del actor en la teatralidad: un ser actuante que apela a los recursos expresivos de su cuerpo para generar contenido expresivo y crear atmósferas.

Como mencioné en el apartado anterior, el objetivo del taller no fue dotar a los participantes de recursos técnicos para conseguir una voz “correcta”, sino mostrar caminos para reconocer los obstáculos vocales que han adquirido y visualizar posibilidades que permitieran una expresión más libre. En ese sentido, el interés de este apartado es reflexionar sobre el acto expresivo a través de la voz y relacionarlo con la experiencia de los participantes del taller.

A continuación, presento un poema de Alberto Ruy Sánchez, quien logra una hermosa síntesis del acto expresivo en el habla. Posteriormente retomaré algunos versos del poema, que me permitirán exponer de forma organizada los comentarios realizados por los participantes a lo largo de las sesiones y relacionarlos con los conceptos teóricos que me posibilitaron analizar lo sucedido durante el trabajo de campo.

Decir es Desear

La boca que dice es sexo que canta.

Decir es desear

y tocar con manos invisibles.

Decir es saborear al mundo

y ser devorado por él.

Decir es entrar en la selva

con los ojos cerrados.

Decir es soñar y actuar el sueño.

Decir consume nuestro aliento

pero nos da existencia.

Decir conjura las ausencias.

Decir es parvada de nubes

y polvo en estampida.

Decir hace llover, apaga estrellas,

retira mares, rompe piedras.

Decir es música muy lenta.

Decir nos conduce al fondo del silencio:

un abismo habitado de deseos.

Decir es y no es.

(Alberto Ruy Sánchez, 2011, p.3).

Decir es desear.

Lo primero que debe existir para que ocurra un acto expresivo es tener el deseo de realizarlo, cómo aquellos docentes que durante mucho tiempo han sentido la necesidad de enriquecer su voz o que desean comunicarse con sus estudiantes de una manera más profunda. Los siguientes comentarios fueron tomados de las cartas de motivos que presentaron los participantes para inscribirse al taller o de la charla que se mantuvo en el primer encuentro, en todos ellos es posible visualizar el deseo por enriquecer su expresividad vocal.

Me gustaría mucho participar en el taller para lograr desenvolverme dentro de mi aula especialmente con mis alumnos. (Maestra 10, CM)

Me gustaría no seguir lastimando mi garganta y poder realizar mi trabajo sin verme afectada ni física ni emocionalmente (a veces me duele la garganta al dar mis clases y me siento frustrada). (Maestra 1, CM)

Me parece muy interesante la importancia que se le da a la voz del docente y considero que necesito apoyo para poder explotarla y dejar de lado prácticas como subir la voz en exceso. (Maestra 9, CM)

El uso de la voz es una de las principales herramientas en nuestro trabajo y nunca tuvimos la oportunidad ni las bases que nos guiaran en esta parte fundamental. (Maestra 8, CM)

Estos ejemplos dejan ver intereses y necesidades, que detonan el deseo por iniciar un proceso que conduzca a la satisfacción expresiva. De hecho, se podrían equiparar a los artistas que comienzan a practicar nuevos métodos o que ensayan hasta el cansancio una técnica específica, con la finalidad de plasmar con precisión aquello que imaginan.

A pesar de que los ejemplos seleccionados demuestran que el deseo es perfectamente razonado, este no tiene que ser consciente desde el primer momento. Hay veces que el deseo se alimenta de una necesidad inconsciente que pasa por rápido el proceso de razonamiento antes de convertirse en expresión, sin demeritar su autenticidad o potencia. Simplemente se trata de circunstancias y tiempos diferentes de un proceso similar. Tanto en las motivaciones inconscientes como en las reflexivas, hay una necesidad que debe satisfacerse a través de la expresión. Dewey (2008) llama *impulsión* a ese movimiento hacia fuera y hacia delante de todo el organismo que lleva al individuo a accionar para resolver esa necesidad. Para Dewey (2008) la impulsión no solo es el inicio del acto expresivo, también es el comienzo de cualquier experiencia completa, porque proviene de una demanda del organismo en su totalidad. La impulsión es verdadera y contrapuesta a toda imposición ilógica.

La impulsión puede ser repentina pero eso no significa que sea fortuita, porque la impulsión tiene una estrecha conexión con diferentes aspectos del individuo, tanto racionales como emocionales. Antonio Ocampo (2013) dice que el origen de la voz proviene de impulsos senti-pensantes, eso que una persona siente y piensa al mismo tiempo, es lo que da pie a activar todo el cuerpo para satisfacer la necesidad expresiva.

Y tocar con manos invisibles.

La metáfora *tocar con manos invisibles* adquiere más sentido al pensar la voz desde la física. Cuando usamos nuestra voz, las cuerdas vocales producen ondas sonoras que viajan con ayuda del aire por el espacio hasta llegar a chocar con los tímpanos del otro para hacerlo vibrar. Así que cuando hablamos, literalmente estamos tocando a la otra persona, el tono y la fuerza de nuestra voz llegan a las personas y les producen sensaciones; quizá por eso la expresión oral sea considerada un medio extremadamente directo para comunicarnos.

A diferencia de la escritura, donde también se usan palabras, el habla implica un proceso más rápido, en el que no gozamos de tanto tiempo para elegir los vocablos que transmitiremos. Esto ocasiona que el inconsciente tenga más espacios para manifestarse y de vele información que no pueden contener las palabras. Además, la

voz es un *canal* de comunicación que produce sensaciones más inmediatas que las grafías de la escritura.

Yo creo que la voz independientemente de la función que desempeñe, seas docente o no, es una puerta que puede abrirse o cerrarse para el resto de las comunicaciones con el mundo, y que te puede dar elementos muy importantes para poder socializar o no, para poder establecer una comunicación asertiva o no, y para poder desempeñarte dentro del medio en el que te desenvuelvas. (Maestra 2, E1, p.4)

Tal como menciona la *Maestra 2*, las cualidades de la voz son parte importante de la comunicación diaria, porque las mismas palabras pueden significar cosas diferentes, dependiendo de la manera en la que se digan. Una misma frase es capaz de expresar incomodidad, seguridad, enojo o alegría, según el tipo de voz que emita el hablante, porque al comunicarnos entran en juego dos tipos de símbolos: los *representativos* y los *presentativos*. Susanne Langer (citada en Eisner, 1998) dice que los símbolos representativos apuntan al significado que se desea comunicar, son símbolos transparentes que nos hacen trasladarnos a sus referentes directamente, no esconden información sino dirigen a ella. En el otro lado están los símbolos *presentativos*: “No los utilizamos para trasladarnos a sus referentes, sino que obtenemos, a partir de ellos, directamente los significados que muestran.” (Eisner, 1998, p.48). En el caso del habla, el lenguaje constituye el símbolo *representativo* y la voz el *presentativo*.

Para obtener más claridad, sirve retomar un ejercicio recurrente en las clases de teatro llamado A y B. Se trata de pequeños diálogos preestablecidos que dos actores deben interpretar, a continuación propongo un ejemplo.

A- Me voy.

B- ¿A dónde?

A- Lejos.

B- ¿Volverás?

A- Por ahora no lo sé.

B- Pues, ni hablar... ¡Que te vaya bien!

A- Gracias. Adiós.

Los símbolos representativos nos dejan claro que *A* se va a un lugar lejano, pero los símbolos presentativos que crean los actores llevan a percibir sensaciones diferentes e imaginar situaciones diversas. Si *A* es una actriz que dice sus textos con alegría y *B* responde con sorpresa mientras sonríe, tal vez podríamos pensar que se trata de dos compañeros de trabajo y que “*A*” acaba de recibir una excelente propuesta laboral en otro país. Pero si *A* dice los mismos textos con pesadumbre y determinación, mientras *B* responde denotando tristeza, podríamos pensar en una pareja que está terminando una relación amorosa.

Así como en el ejercicio antes mencionado, la expresión en la voz tiene la capacidad de modificar las relaciones o ambientes que se generan en la escuela, aunque se usen las mismas frases, de ahí que los participantes mostraran su interés por aquello que comunica la voz y que va más allá de las palabras.

A veces creemos que el receptor está entendiendo lo que estamos hablando, sin embargo, no estamos haciéndole llegar la información correctamente, ya sea por el tono de nuestra voz o por la expresión corporal.
(Maestra 10, CM)

Creo que también otra cosa que me falta mucho, es sentir que mi voz justo no tiene el impacto que yo quisiera a veces. Y claro le estoy hablando a unos niños, y a mí me gustaría emocionarlos, y claro que tiene que ver los contenidos, pero sí la voz es un aspecto fundamental. (Maestra 12, S1, p.4)

Quizá algunas personas creen que basta con la voluntad de transmitir ciertas sensaciones, pero cuando se utiliza la voz de forma profesional, como en el caso de los docentes, se requiere desarrollar una sensibilidad especial, para conocer nuestras emociones y lograr el dominio de las cualidades vocales; ya que el uso continuo y

demandante puede llevarnos a caer en la mecanicidad y expresar cosas contrarias a las que deseamos.

Estando en el aula, es mucho muy diferente, porque te enfrentas a personas de diferentes estados de ánimo, y tu voz tiene una implicación muy fuerte y resuena en cada persona de diferente manera. (Maestra 13, S1, p.8)

Yo estaba pensando cómo le voy a hacer para todos los días hacerme consciente de que tengo que acariciar no golpear con mi voz [...] porque a veces siento que dejo de acariciar a mis alumnos, a las personas. (Maestra 1, E2, p.1)

Lo cierto es que cuestionamientos como el de la *Maestra 1*, son un buen inicio para comenzar a investigar sobre la expresión vocal que se da en el trabajo día a día. Aunque la mayor parte del universo de posibilidades vocales sigue siendo desconocido para los participantes, durante el trabajo de campo quedó claro que tienen muy consciente la importancia de su voz en la escuela.

Para mí, la voz docente al igual que la voz del ser humano en sí, tiene una serie de gamas y condiciones muy diversas que vas utilizando a lo largo del desarrollo de tu trayectoria, en este caso, trabajando con niños de nivel pre-escolar es el motivo para engancharlos, o no, el estar en contacto con ellos, el hacer que lo que tú dices sea interesante desde un lenguaje que puedan comprender pero que a la vez que les proponga un reto para seguir adelante aprendiendo. (Maestra 2, E1, p.4)

Me percaté que va a depender mucho del tipo de voz que emplea el maestro, porque yo me sentaba así a escuchar a lo que estaba diciendo el maestro y de repente como que me entraba el sueño así, y decía: ¡ay dios! estoy igual que los niños. Me acomodaba y me observé que la voz era la misma, o sea no había, no subía no bajaba la voz. (Maestra 3, E1, p.2)

Porque con la voz puedes hacer maravillas, darle una intención a algo, para que la otra persona lo capte o lo reciba como tú quieras que lo reciba.
(Maestra 14, S8, p.7)

En resumen, la voz es un medio para establecer comunicación con los demás, y reconocer su materialidad es el primer paso que permitirá explorarla y descubrir la gama de posibilidades con las que se puede tocar con manos invisibles.

Decir es saborear el mundo y ser devorado por él.

El acto expresivo implica establecer una relación con los demás, es un medio para conectarse con el mundo y vernos reflejados en él. Porque se crea una interacción con el otro y con uno mismo, donde confluyen razonamientos y emociones, de los cuales se espera obtener una respuesta. Como ya vimos, si no existe alguien que lo reciba y de respuesta, el acto expresivo carece de sentido; de ahí que la interacción sea uno de los pilares fundamentales.

John Dewey (2008) plantea que no basta con dar salida a emociones o pensamientos, sino que debe existir una coherencia entre la emoción, el razonamiento y la interacción con los otros, para que ocurra un verdadero acto expresivo. Con la finalidad de plantear un ejemplo sencillo, habla de la sonrisa de un infante: si un bebé sonríe y no tiene conciencia de lo que hace y porqué lo hace, no hay acto expresivo, porque no existe el deseo de comunicarse con el otro. Si un bebé aprende que a través de su sonrisa puede conseguir favores de los adultos (como dulces o ir a jugar) y solo lo hace para obtenerlos, entonces hay un acto de manipulación, no de expresión. Pero si un bebé realmente se siente feliz y sabe que su sonrisa demuestra felicidad, entonces hay un acto expresivo que es recibido por los demás (Dewey, 2008).

Cuando se alcanza cierto nivel de madurez a través del proceso de socialización, las personas establecen un diálogo entre su deseo y las consecuencias que puede traer esa expresión, para luego decidir si realizarla o no, ya que, en muchas ocasiones, mostrar una emoción cien por ciento auténtica resulta contraproducente para

establecer relaciones con los demás, sobre todo cuando el otro se encuentra cerrado a la escucha.

En ese sentido, tampoco hay que estigmatizar las situaciones donde el sujeto opta por desvincularse por completo de sus emociones y decide resolver la problemática, exclusivamente, a través de la razón, en especial si se trabaja en el ámbito educativo, donde surgen conflictos en diversos niveles de interacción.

Hay veces que los papás vienen pero hechos unos leones furia y no, o sea, vienen y gritan pero bueno [...] cuando ya ellos ven que yo soy como así, siendo más así [con una voz muy suave] le agradezco mucho de antemano que haya venido shalalala, usted es una preciosura y su niño es un encanto, ¡un bombom! [regresa a su voz habitual] aunque sea un... [gesto denotando desagrado] [risas] no importa. Entonces yo veo que esa parte también se arregla, ¿no? (Maestra 3, E1, p.2)

Si nos ceñimos de forma estricta al ejemplo de Dewey, la situación de la *Maestra 3* se trató de un acto de manipulación, porque deseaba obtener la tranquilidad de los padres, aunque sus palabras y tono de voz no coincidieran con la emoción que realmente estaba sintiendo. Sin embargo, su acción fue positiva en el desarrollo de su trabajo.

Aunque este tipo de recursos pueden ser útiles en la vida diaria y que la acción de la *Maestra 3* requirió de cierto dominio corpóreo-emocional, la finalidad del taller caminó en un sentido distinto, pues se concentró en que los participantes indagaran en las posibilidades que les ofrece su voz para realizar un acto expresivo, donde la emoción es fundamental en todo momento. Por eso, lejos de promover los recursos para fingir en ciertas situaciones, la invitación consistió en reconocer las emociones y trabajar con ellas a través de la voz.

Esto no quiere decir que el taller se haya convertido en terapia grupal o que se desea que todo el tiempo los docentes conecten con emociones profundas y las expresen por doquier. Simplemente se trató de que los participantes exploraran una

alternativa, para que a través de sus propios recursos corporales crearan espacios de expresión que enriquecieran la experiencia educativa.

Claro que mantener coherencia entre lo que se siente, piensa y actúa ante los demás, implica un riesgo, porque significa mostrarnos tan fuertes o tan vulnerables como somos. Realizar un acto expresivo nos abre al mundo y a la vez permite que el exterior nos devore, dulce o despiadadamente.

Decir es entrar en la selva con los ojos cerrados.

La reacción del otro ante el acto expresivo siempre conlleva una interrogante. No importa que tanto se trate de prever las consecuencias de una expresión, la verdad se sabrá una vez que se haya realizado el acto expresivo y el otro reaccione a él. En algunas ocasiones la respuesta resulta ser muy cercana a como la imaginamos, pero en otras puede resultar completamente diferente de lo que deseábamos provocar.

Recuerdo una ocasión que tenía un alumnillo al que no le salía algo y por más que le explicaba, al pobre no le salía y no le salía. Hasta que un día por fin pudo hacerlo y entonces yo me emocioné y pensé: “le voy a echar porras”. Y le dije: [subiendo el volumen de voz y haciéndola más aguda] “¡Ay, sí te salió!”. Pero yo creo que lo hice tan fuerte que el pobre se puso a llorar y pues yo me quedé muy compungida. (Maestra 6, S4, p.6)

La experiencia de la *Maestra 6* es una demostración de cómo una expresión provocó una reacción inesperada en el estudiante. Es lógico que después de obtener una reacción del estilo, se produzca un poco de temor la próxima vez que exista un deseo de expresión. Este tipo de situaciones son más comunes de lo que parece y con el paso del tiempo, pueden llegar a producir obstáculos para la expresión.

El temor a ser juzgados, a herir un ser amado, ser agredido o a que simplemente la reacción de los otros no sea como la esperamos, representa una resistencia. Y al pensar en ella es fácil que lleguen a nosotros sensaciones de pesadumbre o ansiedad

que nos paralicen, pero esas mismas emociones inesperadas también representan la oportunidad de ser vencidas y llevarnos a una sensación de triunfo que avive la impulsión.

Si la acción que tenemos enfrente no representa reto alguno, es probable que la impulsión se desdibuje con facilidad, porque no existiría razón para movilizarse y buscar nuevos caminos. “Si no hubiera resistencia del ambiente tampoco el yo podría tener conciencia de sí mismo; no tendría ni sentimiento ni interés, ni temor, ni esperanza, ni desconcierto, ni altivez” (Dewey, 2008, p.76). De alguna manera los obstáculos nos obligan a buscar otras posibilidades, y en ese andar encontramos respuestas a otras preguntas, nos redescubrimos, afirmamos o ponemos en duda nuestras ideas. Cuando algo es difícil de obtener lo valoramos y deseamos más. La incertidumbre de las consecuencias de nuestra expresión y el temor que origina, torna interesante el acto expresivo, nos abre la posibilidad de sorprendernos.

Decir es soñar y actuar el sueño.

Los participantes del taller tenían nociones de las posibilidades expresivas de la voz humana y el efecto que causa en los demás; en varias ocasiones mencionaron la importancia de poseer una voz rica en matices, tonos y variaciones, que fuera capaz de crear entornos y atrapar la atención de los otros.

Mi interés respecto a descubrir las posibilidades que la utilización versátil de la voz permitiese enriquecer los medios disponibles a mi alcance para lograr la creación de ambientes educativos idóneos. (Maestro 2, CM)

Es muy importante la voz, porque no obstante que debe ser una voz potente, te tiene que dar matices diferentes. (Maestra 15, S1, p.3)

Las estrategias que yo he utilizado y que creo que me ha funcionado, en el caso de los pre-escolares ha sido el manejo de los tonos de voz, alto, medio, bajo. (Maestra 2, E1, p.7)

Pues es muy importante cómo usar los matices, el volumen, el tono.
(Maestra 6, S1, p.2)

Esa capacidad que se tiene de llevarnos a un mundo mágico de imágenes maravillosas a través de la voz, eso es lo que siempre buscaremos y trataremos de encontrar. (Maestro 3, S7, p. 2)

Para los docentes resulta obvio que una voz monótona es aburrida para quienes la escuchan. Así que el verdadero interés se concentra en la pregunta: ¿De qué manera lograr una voz rica en matices, que atraiga la atención de los demás?

Como ya se ha mencionado, durante el proceso de socialización se construye cierta normatividad que va coartando los recursos expresivos, hasta reducirlos a aquellos que, desde nuestra limitada perspectiva, son “correctos” y “deseables”. Así se forman voces que esperan ser socialmente aceptadas, pero que en realidad resultan extremadamente aburridas, debido a que su rango expresivo es muy limitado. Muchas voces se enfrentan a grandes barreras cuando desean comunicar cualquier emoción, ya que por lo general su discurso es plano e inexpressivo, y en los escasos momentos que les es imposible evadir sus emociones, su voz se vuelve torpe e incapaz de articular palabra alguna. La voz coartada crea una atmósfera densa, tediosa y cansada. Es una voz que lejos de atrapar, ahuyenta.

Para romper con aquella voz tediosa es necesario romper con el tedio en general, no debemos olvidar que la voz es cuerpo, emoción y pensamiento. Una voz que intenta hacer variaciones o sonar *emocionante* sin tener un motor coherente para ello, resulta falsa y discordante; ya que las emociones y tonos no generan sentido con los demás elementos del derredor. “Las emociones están unidas a acontecimientos y objetos en su movimiento. No son, salvo en casos patológicos, privadas. Incluso una emoción *sin objeto* exige algo a lo que unirse más allá de sí misma” (Dewey, 2008, p.49).

Una voz verdaderamente emotiva tiene un vínculo estrecho con los sucesos del derredor, por eso no basta con imponer una serie de tonos y variaciones a la voz. La expresión vocal es la capacidad de transmitir aquello que se siente. Así que para lograr

una voz emotiva es fundamental apelar a nuestras emociones verdaderas, a partir de situaciones nuevas que atraigan nuestros sentidos y despierten la curiosidad y el deseo de aprender; que rompan las ideas que limitan nuestro actuar y nos inviten a tomar nuevas decisiones.

El problema surge cuando debemos asistir diario al mismo salón, ver las mismas personas, seguir el plan de estudios y abordar los mismos temas que el ciclo escolar anterior; bajo este esquema es sencillo caer en la mecanicidad y olvidar aquellos estímulos que nutren a la voz de emotividad. Quizá sea complicado salir en búsqueda de situaciones que provoquen emociones en la comunidad educativa, pero existe un recurso de suma importancia que está a nuestro alcance en cualquier momento: la imaginación.

Maxine Greene (2001, p.21) plantea que “Aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado o terminado, con lo objetivo y autónomamente real”. En el entorno escolar, la imaginación puede detonar un sinnúmero de posibilidades para refrescar las actividades cotidianas. Un docente con imaginación activa encuentra con mayor facilidad recursos para comunicarse con sus estudiantes, porque no se limita a mantener los roles que estrictamente se le han asignado por su condición, sino que propone detonantes que invitan al juego y motivan a establecer una comunicación más relajada y franca.

A mí me sirve jugar a la artista, ¿no? De hecho yo le digo a los niños de secundaria, que ya son bastante rebeldes, que yo hubiera sido la malvada del cuento, ¿no? ... Entonces hay esa parte de jugar con ellos, ah...con la expresión, yo ocupo mucho la vista, ¿no? así de: [Narra mientras levanta las cejas, tuerce sus manos y su voz se torna más grave] y tú no quieres ver a la bruja que habita en mí. Y a ellos les gusta, les gusta jugar a que soy una bruja y eso que ya están en secundaria, ¿no? (Maestra 1, E1, p.5)

La *Maestra 1* compartió su experiencia con el juego de “la bruja” para explicarnos una de las estrategias que suele utilizar para lograr la atención del grupo, sin que los jóvenes de secundaria se sientan intimidados. En este caso, la imaginación de la

maestra es un pilar fundamental en la estrategia; no solo por la propuesta de utilizar un personaje fantasioso, sino por la capacidad de imaginar la bruja y permitir que todo su cuerpo reaccione a la imagen. Si la *Maestra 1* dijera que es una bruja, pero su actuar completo no fuera coherente con ello, entonces difícilmente provocaría en sus estudiantes la sensación de juego que los hace entrar en complicidad con ella.

La imaginación es tan poderosa que lleva a todo el cuerpo a reaccionar a ella. Eisner (2004, pp.37-38) dice que “el conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación”. Así aquello que imaginamos modifica nuestro cuerpo y la manera en la que percibimos el mundo.

Para dejar en claro a lo que me refiero, invito al lector a que tome un minuto y realice el siguiente ejercicio:

1. Cierre los ojos durante 5 segundos y suspire con alivio.
2. Imagine que llega a su casa y en la cocina encuentra un jugoso limón verde. Siga imaginando que toma un cuchillo, corta el limón y observa pequeñas gotas de jugo escurriendo. Finalmente, toma el limón y lo exprime en su boca para sentir la acidez.
3. ¿Ocurrió algún cambio en su cuerpo?

Si usted se limitó a leer las instrucciones de forma mecánica, lo más seguro es que su cuerpo se encuentre en la misma situación que estaba antes de leer el texto. Por el contrario, si usted *imaginó* el limón, es muy probable que sus glándulas salivales se hayan activado, incluso puede que haya experimentado un ligero sabor ácido en su boca, aun cuando el limón no existía en forma material.

La anterior es una breve demostración de cómo se pueden propiciar sensaciones corporales concretas a través de la imaginación. Estas sensaciones repercuten en nuestra percepción del mundo e influyen en lo que ven los demás en nosotros. De

hecho es un recurso muy utilizado en la actuación, al que se denomina tren de pensamiento.

Los actores saben que necesitan usar su imaginación para que sus acciones sean coherentes con el discurso y viceversa, ya lo decía Shakespeare: “Ir de la acción a la palabra y de la palabra a la acción”. Porque eso aglutinará las palabras, acciones y emociones en una sola unidad coherente. Si una actriz, que interpreta a Desdémona en Otelo, canta *la canción del sauce* mientras imagina que su amado la repudia, seguramente logrará crear un ambiente de desolación en todo el teatro. Caso contrario a si canta la misma pieza, mientras solo recuerda la letra impresa en el libreto, de ser así el público solo percibiría una escena mecánica sin emoción alguna. Lo mismo sucede en la docencia, donde también es útil ir de a acción a la palabra y de la palabra a la acción: si una maestra de primaria explica la composición de los ecosistemas en la clase de Ciencias Naturales, y tiene la capacidad de imaginar la selva o el bosque y permitir que esas imágenes resuenen en su cuerpo, es muy probable que su explicación resulte atrayente para los niños. O un profesor de Taller de Lectura y Redacción, mientras lee el capítulo 7 de Rayuela, si él imagina la boca y su dedo tocando en borde de la boca, es más sencillo que los estudiantes activen su imaginación, le encuentren sentido al texto y se emocionen.

A esto Vygotski lo llama *ley del signo emocional*, y plantea que el *enlace emocional* es una vinculación de la función imaginativa con la realidad.

Que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante. Bien sabido es que, cuando estamos alegres vemos con ojos totalmente distintos de cuando estamos melancólicos. Los psicólogos han observado hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento posee además de la manifestación externa, corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de ideas, imágenes e impresiones. (Vygotski, 2011, p.7)

Es decir que la imaginación detona emociones en nosotros, mismas que modifican nuestro estado corporal y con ello la forma en la que los demás perciben lo que decimos, y finalmente nuestro estado emocional también influye en cómo recibimos al mundo exterior. Por eso si los docentes ponen en juego su capacidad imaginativa para vincular sus emociones con la forma de expresión y viceversa, entonces serán capaces de crear situaciones que los ayuden a comprender a sus estudiantes y a su propia realidad, Maxine Greene lo señala de la siguiente manera:

¿Acaso no es la imaginación la que hace posible que nos encontremos al “otro” revelado a través de la imagen de ese otro? ¿Y acaso esa cara no es solo la del superviviente de un huracán o la del niño somalí o la de la mujer sin techo sentada en una esquina, sino también la de la chica o el chico callado, inquieto o a quien se da por un caso perdido en la clase? (Greene, 2001, p.64)

Imaginar nos lleva a empatizar con los demás, nos hace comprender situaciones que no podríamos vivir y provoca que nuestra voz sea adecuada para el momento que estamos viviendo. Tal como lo menciona la *Maestra 2*, la voz se debe modificar según cada situación sin perder su naturalidad y coherencia.

La intencionalidad de tu voz, como bien lo mencionaba Brenda, depende mucho del contexto, depende con quien estás hablando y para quien estás hablando. Si se trata a lo mejor de incentivar, motivar, si se trata a lo mejor de establecer un diálogo, si se trata a lo mejor de...acompañar un momento triste o ir al [no se entiende] de una persona, tu voz no puede ser la misma. (Maestra 2, E1, p.4)

En efecto, la voz no puede permanecer igual, necesita adquirir matices y tonos diferentes que tornen más profunda la comunicación y rompan con el tedio de la vida diaria. Greene (2001) retoma las palabras de Virginia Woolf para hablar de cómo la cotidianidad, a través de la repetición y la banalidad conlleva un *no ser*, que inmoviliza

a las personas hasta dejarlas tumefactas, sin deseos de comunicar o de escuchar a los otros. Y propone a la imaginación como recurso para salir de esta paralización, porque gracias a la imaginación podremos crear entornos distintos y vivirlos en carne propia.

Decir consume nuestro aliento, pero nos da existencia.

Si bien el acto expresivo proviene de una necesidad única e individual, los medios y formas que utilizamos para darle salida, por más originales que parezcan, son el resultado de varias experiencias anteriores. El individuo se va nutriendo del mundo que lo rodea y poco a poco reconfigura cada uno de los elementos que lo componen para llegar a crear algo propio.

Cuando realizamos un acto expresivo a través de la voz, por lo general nos valemos del lenguaje y ocurre un proceso llamado *enunciación*. Para Benveniste (1993), la *enunciación* es la apropiación de la lengua por parte del sujeto y se manifiesta en el acto mismo, las situaciones en las que se produce y los instrumentos que la consuman. Después de la enunciación, la lengua se transforma en discurso, convirtiendo al sujeto en locutor.

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por acto individual de utilización [...] hay que atender la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. [...] antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. (Benveniste, 1993, p.84)

La enunciación es *el empleo de las formas* que otorga un lenguaje (Benveniste, 1993), al servicio de una necesidad expresiva del sujeto. Cuando una persona se expresa a través del habla, toma la lengua que ha aprendido del entorno en el que creció y la utiliza para externar algo que le es propio. De ahí que el habla refleje tanto procesos individuales como colectivos, porque la manera en la que un individuo utiliza su voz está cruzada por factores que van desde lo anatómico²⁸ hasta lo cultural.

²⁸ Por ejemplo, los órganos que componen el aparato fonador y posibilitan la producción de sonido.

Según Gilberto Giménez (2007), quien hace un estudio sobre la cultura y las identidades, a partir de diversos planteamientos teóricos, la cultura es

[...] la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2007, p.49)

La cultura también determina cuestiones subjetivas que se escapan de los límites de la lengua e intervienen en el habla de las personas. Si observamos la forma en la que hablan los habitantes de un territorio determinado, será evidente que comparten cierta expresión vocal que han interiorizado a lo largo de su vida. La jerga lingüística, el acento y hasta el volumen de voz son algunas características que adquirimos los sujetos a partir del entorno cultural en el que nos desenvolvemos.

El acento que en Nuevo León es cotidiano, puede parecer golpeado para los capitalinos. La cadencia vocal de los capitalinos, tan bien representada por Chava Flores, es un referente clásico al imaginar la Ciudad de México. La nasalidad que identifica a los tabasqueños o las sonoras risas de los veracruzanos son algunos ejemplos de la manifestación cultural que está implícita en nuestra expresividad vocal.

Al enunciar recurrimos al uso de las formas que hemos aprendido por la cultura en la que nos desenvolvemos y las usamos para externar algo propio. Bajo la perspectiva de Giménez, el habla puede considerarse parte de la identidad de una persona, ya que define a la identidad como

[...] un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo (Giménez, 2007, p.61)

La voz es más que el sonido producido por las cuerdas vocales, es el reflejo de toda una historia de vida y de aquello que el individuo siente y piensa en el instante. Así como el individuo enriquece el lenguaje al momento de apropiárselo y llenarlo de sentido, el lenguaje también afecta las manifestaciones vocales que no se ciñen por completo a la lengua, pero que forman parte importante de la expresividad vocal. El escritor Fernando del Paso hizo una bella referencia a esta relación cuando recibió el premio Cervantes y dijo: “Y es que desde hace 81 años y 22 días, cuando lloro, lloro en castellano; cuando me río, incluso a carcajadas, me río en castellano y cuando bostezo, toso, y estornudo, bostezo, toso y estornudo en castellano” (Del Paso, 2016)

Dewey dice que “la unión de lo nuevo y lo viejo no es una simple composición de fuerzas, sino una recreación en la que la impulsión presente toma forma y solidez” (Dewey, 2008, p.70). Es decir que el acto expresivo es creación porque implica la materialización de algo que antes no existía.

Durante el taller, los asistentes compartieron reflexiones sobre la importancia de su voz y de los obstáculos que ha enfrentado su expresividad vocal, en diversos aspectos de su vida. En los siguientes comentarios se puede apreciar la significación que tuvo el uso de la voz para los participantes.

De alguna manera todos tenemos algo que decir y la voz es el reflejo de eso. (Maestra 13, S7, p.1)

A mí me ha gustado mucho todo, como experimentar los sonidos de mi voz, era algo que me ha costado mucho pero sin embargo sí di pasos. Creo que logré cosas. Y eso me da mucho gusto que lo pueda hacer, porque ahora me escuchan. O sea, realmente me escuchan. (Maestra 5, E2, p.3)

Porque yo siempre me he limitado mucho a no expresarme, desde niño, que me decían, de hecho, me identifiqué mucho cuando leí el libro, que decían "habla bajito, no hables fuerte". Entonces, yo creo que mi voz puede dar mucho más, pero creo que es esa parte con los ejercicios de ir sanando la

garganta, ir sanando esas limitantes y explorar, entonces, este, ¿qué me deja esto? para empezar: sanar. (Maestro 4, E2, p. 4)

Yo creo que sí hace falta y coincido contigo compañero, sanar. Sanar porque toda la gente te va coartando, no te dejan hablar, no te dejan decir. Hay gente que se calla porque prefiere evitarse problemas, ha aprendido a no hablar. Pero a mí me gusta hablar, a mí me gusta mi voz, a mí me gusta no conformarme, a mí me gusta formarme, a mí me gusta. (Maestra 1 E2, p.6)

Tomar conciencia de las implicaciones que tiene la voz en el entorno social, es el principio para comprender que la voz humana es suficiente para realizar un acto expresivo. Y con ello asumir todas las consecuencias que trae consigo, desde la manera en la que nos relacionamos con las personas cercanas, hasta darnos una posición política en la sociedad. Realizar un acto expresivo a través de la voz puede ser doloroso, porque devela cuestiones íntimas que nos dejan vulnerables, pero a la vez es liberador y valioso porque nos visibiliza ante el mundo, nos da existencia.

Decir hace llover, apaga estrellas, retira mares, rompe piedras.

Cuando un individuo realiza un acto expresivo, no solo está mezclando conjeturas nuevas y experiencias pasadas, está creando. Y con ello aportando nuevos elementos al mundo, transformando el estado de las cosas. Ya sea un pequeño cambio en el interlocutor o una gran evolución colectiva, la expresión tiene el poder de modificar el universo inmediato. Quizá a ello se deba la constante preocupación por censurar a los inconformes y las eternas resistencias para defender la libertad de expresión.

Dewey (2008) recurre a la etimología de la palabra *expresión* y dice que se trata de una *compresión* o una *presión*, así que *expresión* es una fuerza que se aplica a la materia prima para obtener su esencia, para transformarla en otra cosa. Como cuando exprimimos una naranja para obtener su jugo. Por eso la expresión implica una transformación, porque de ninguna manera un elemento puede mantenerse igual si le es extraída su esencia.

En el terreno de la voz, es necesario hacer una profunda indagación en uno mismo para reconocer las posibilidades expresivas que ofrece nuestro cuerpo, se requiere conciencia de los otros y del entorno, así como conocimiento del lenguaje y los otros elementos externos que se tomarán para ser apropiados y utilizados en el acto expresivo. Todo eso implica una transformación de la emoción antes de ser externada al mundo.

Un estallido emocional es un producto bruto; cuando la emoción se transforma en teatro, un discurso bien articulado, una pintura, danza, música... entonces hay expresión, y eso conlleva a una modificación interior del ser humano que la produce.

A pesar de contar con pocas sesiones, los participantes hablaron sobre pequeños cambios que percibieron en ellos mismos o sensaciones que les provocaron las voces de sus compañeros.

Usar mi voz son muchas emociones, y mucha, este... mucha energía, eso me encanta. Y bueno, creo que lo logro con esta nueva habilidad que voy adquiriendo de platicar más, de escucharlos y de abrir este espacio que había sido difícil. (Maestra 5, E2, p.3)

La verdad a mí se me hace impresionante la creatividad que se mostró, que pudimos escuchar, la verdad para mí fue también una experiencia muy grata, muy agradable, de aprender, se aprende demasiado, varias cosas. (Maestro 4, S8, p. 4)

Lo que lograron ellos con sus voces fue algo bien padre, refiriéndose a sus compañeros del taller, porque sí me hacían sentir mucho, me emocionaron. (Maestra 15, S8, p.7)

Fue muy divertido, muy sabroso el poder experimentar y disfrutar mi propia voz, y pues simplemente el estar practicando en casa [...] me pareció muy padre esta experiencia, de disfrutar mi propia voz y complementarla con la de mis compañeros. (Maestra 10, S8, p.3)

Me gustó mucho porque yo creo que no nos tomamos el tiempo, bueno al menos en mi caso, bueno para experimentar cómo puedes jugar con la voz. Y qué intenciones, o cómo puedes de una frase, una oración o una idea, puedes jugar con la intención, o sea, si quieres que la persona lo capte de una manera feliz, o de una manera triste o preocupada. (Maestra 14, S8, p.7)

Los descubrimientos y cambios que una persona experimenta en una primera experiencia de reeducación vocal, pueden ser sutiles, pero no por eso son menos significativos. Las voces que transforman, se encuentran en constante movimiento, algunas veces es pequeño y otras es muy grande. Lo importante es que ese movimiento se mantenga constante, supere obstáculos y abra nuevas posibilidades expresivas.

Decir nos conduce al fondo del silencio: un abismo habitado de deseos.

La expresión es sacar aquello que habita en nuestro abismo de deseos, es tomar una parte de nuestra alma y entregársela al otro. Expresar nos lleva a explorar en lo más profundo de nosotros y visualizar cosas que tal vez hayan permanecido ocultas durante un extenso periodo de tiempo, para traerlas a la luz de una forma organizada.

Al explorar nuestra voz se pueden descubrir cosas que se habían olvidado o simplemente no estaban presentes, ejemplo de ello es la conversación que establecieron algunos participantes en la entrevista que se realizó al finalizar el taller, de la cual recupero un fragmento a continuación.

Maestra 1: Yo recuerdo que mi mamá constantemente me decía: Cállate Jessica, porque yo era imprudente, o sigo siendo imprudente. Entonces, así yo digo lo que pienso y me han frenado, ¿no? en ese momento me frenó mi mamá. Y la sociedad de repente: ¿por qué expresas?, no llores, no digas, no cuentes eso. Yo quiero decir, yo quiero sacar. Entonces, era muy constante en mí, que primero mi mamá, yo amo a mi mamá, pero pos ahí ya ella fiera:

ya, cállate [risas.] No recuerdo si a mis hermanos ella les decía, pero a mí sí me quedó muy marcado: cállate Jessica, porque yo me defendía, que decían algo y ¡no, no es cierto, no fue así. Cuando los maestros me acusaban de no, de: no pero no fue así, entonces me tenía que callar porque los adultos estaban hablando, ¿no?

Maestro 4: O evitar heridas, de así es que ya se ofendía, ah, no bueno.

Maestra 1: ¡Ándale!

Maestra 5: Porque eres niño, y como eres niño no tienes razón, porque eres niño y no puedes decir.

Maestra 1: Cuando eres niño te callaban porque eres un niño y no tienes voz, pero cuando eres adulto todo el mundo se ofende con lo que dices.

Maestro 4: Es que hablas muy golpeado [imitando a alguien más].

Maestra 1: Hablas golpeado, hablas fuerte, ¡ah! yo digo: vámonos haciendo responsables, yo tengo este tono de voz horrible y tú tienes una...que le podríamos decir una sensibilidad intolerante para mi gusto [...] pero a mí me gusta hablar, incluso decir: me encanta lo que haces, tú me encantas, pero me frena la vida y estas personas entonces eso es lo que yo traigo aquí [señala su garganta].

Como se puede apreciar, los participantes no limitaron su exploración vocal al taller o al trabajo que realizan en la escuela, sino que se permitieron relacionarla con varios aspectos de su vida. Incluso llegaron a hablar de momentos de su infancia y a comentar situaciones que los afectan emocionalmente. Estas reflexiones demuestran cómo la expresividad vocal lleva a las personas a externar aspectos que quizás sean difíciles de abordar, pero que ayudan a crear vínculos más cercanos entre seres humanos.

Decir es y no es.

En conclusión la voz es una manifestación integral del estado en que se encuentra una persona. Al decir se develan sentimientos, ideas, habilidades o limitantes físicas. Los docentes que son conscientes del valor que tiene su voz pueden lograr cambios

significativos del entorno en el que se desenvuelven, porque el trabajo en sí mismo los vuelve potenciales creadores de puntos de encuentro entre diversos actores sociales. Los docentes interactúan con los estudiantes fuera de sus relaciones familiares, con los directivos y administrativos de la institución escolar, son el mediador entre los planes de estudio y las necesidades de aprendizaje de la comunidad. La voz de los docentes no se queda en el aula, sino que atraviesa al espacio personal de los estudiantes y la estructura institucional de las escuelas, la voz de los docentes por naturaleza es poderosa.

Al reflexionar sobre las implicaciones de la voz y observar la escasa atención que reciben los docentes mexicanos en ese tema, pienso en Tenti Fanfani (2007) cuando habla de cómo el sistema educativo en América Latina busca desvalorizar el trabajo docente, pues a pesar de necesitar de su voz como herramienta expresiva y educativa, así como requerir técnicas especializadas para preservar su aparato fonador, la voz de los maestros continúa siendo olvidada por las autoridades educativas. Durante el taller los participantes también hablaron sobre la represión u olvido que han experimentado sobre su expresividad vocal.

Porque hay veces que uno tiene que lidiar con el sistema, tiene que lidiar con los padres, tiene que lidiar con los niños y yo a veces diría que lejos de cuidar nuestra voz, también incluso hay que cuidar lo que a veces tenemos que callar. Y lo que no podemos decir como nosotros quisiéramos decirlo, y creo que incluso eso se vuelve más desgastante que incluso gritar y que no nos hagan caso. Y que todo esté fluyendo muy bien, tengamos que a veces aguantar tantas cosas y todo eso, al menos a mí me pasa como maestra, que toda esa emoción, todo ese desgaste, sea positivo o negativo, mi principal factor donde lo siento, es aquí, todo el tiempo [señala su garganta] el nudo, la emoción, todo, lejos de sentirlo en otra parte, siempre es aquí [vuelve a señalar su garganta.] (Maestra 4, S1, p.6)

Sí hubo alguna correspondencia en opiniones, en relación a que eso es un vacío que hay. [...] sobre la necesidad en el magisterio, y creo que yo al

comienzo ya lo comenté: es un vacío que hay. La parte de la didáctica, la parte de la pedagogía debiera contar con estos elementos, del trabajo de la voz como instrumento, digo, parte del cuerpo y que efectivamente todos como docentes contáramos con esos instrumentos, con esas herramientas. [...] Muchos problemas en el ISSSTE son parte de eso, porque no hay técnica, no hay método ¡no hay nada en relación a la, a la voz! Entonces, es un vacío que se tiene que cubrir y que bueno, ahí está y que a lo mejor como proyecto, meterlo a la SEP, a ver si le hacen caso, ¿no? (Maestro 1, E2, p.5)

Cuando yo estudié en la normal para profesora, jamás en ninguna materia se vio el uso de la voz, cuando estudio la licenciatura en la pedagógica, jamás se vio el uso de la voz. [...] Pero en realidad sí debería ser parte de una formación, este, no solamente técnica docente sino una formación técnica humana porque todos ocupamos la voz. (Maestra 2, E2, p.5)

Y saber que tenemos la capacidad de expresarnos, ¿no? es lo que normalmente limita a la autoridad. Porque no puedes empezar a hablar y luego, luego te callas [imitando a alguien más] "A ver espera, ¿qué vas a decir?" o "no, no, no, eso lo hablamos después de clases y ya". Y ya no llega después de clases y ya no puedes hablar nada, ¿verdad? Entonces, este, sí se limita mucho esa capacidad de expresión. (Maestro 4, E2, p.8)

Los comentarios anteriores coinciden en que existe un abandono generalizado de la voz de los docentes y que las consecuencias van más allá de un problema de salud laboral. Los maestros con cuerpos dóciles y voces débiles son más fáciles de dominar y menos capaces de generar cambios. Al defender su expresividad vocal, los docentes también están revalorizando su profesión, están apelando a su derecho de ser escuchados, valorados y respetados en todo sentido.

4.4 Dar voz

Como se ha mencionado con anterioridad, los docentes de educación básica son profesionales de la voz, pues además de utilizarla fundamentalmente para comunicarse con los otros y constituir un medio expresivo y creativo de importancia, la voz del profesorado también influye en la expresión oral de los estudiantes, ya que los docentes son formadores vocales por naturaleza (Gassull, 2012). En las siguientes páginas retomo las voces de los participantes del taller relacionadas con ese tema y reflexiono sobre las implicaciones del uso de la voz en la escuela.

Los seres humanos sanos tienen voz desde el momento en el que nacen, de hecho, no pasan más que breves instantes para que los recién nacidos dejen escuchar su llanto. Conforme crece, un bebé se va apropiando de un lenguaje que le permite externar sus necesidades, emociones e ideas. Durante los primeros años de vida, el entorno y las personas con las que se desenvuelva serán determinantes para su expresividad vocal, debido a que muchos aspectos relacionados con la voz se aprenden en la primera etapa de la vida. Quizá la lengua sea uno de los elementos más importantes, pero también se asimila el acento, la intención y otras características que diferencian la expresividad vocal de un lugar a otro, de una familia a otra.

Cuando el infante alcanza la edad escolar ha desarrollado una forma de comunicarse con otras personas fuera de su familia y posee cierta influencia del modo en que se habla en su entorno inmediato. Pero lo cierto es que su expresividad vocal todavía se encuentra en una etapa muy temprana, por lo que casi cualquier estímulo externo se verá reflejado en la manera en la que usa la voz, entre más joven sea una persona, más fácil modifica su expresividad vocal. De ahí que los docentes puedan ejercer gran influencia en la voz de sus estudiantes. La *Maestra 2*, quien laboraba en nivel preescolar, expresó con claridad la idea a la que me refiero.

Bueno, yo en relación a lo de la voz con los niños, yo creo que como modelo somos muy importantes, siempre lo hemos sido, a veces no de forma consciente, sin embargo, ellos adoptan esa parte de ti, caminan como tú,

hablan como tú, eh...se comportan como tú, entonces yo creo que es muy importante, ir haciendo consciencia de todo esto. (Maestra 2, E2, p.3)

A pesar de que en Preescolar resulta más evidente la transformación de la expresividad vocal, a partir de los referentes que adquieren los infantes en la escuela; no quiere decir que solo las maestras de niños pequeños jueguen el papel de formadoras vocales. La voz de los sujetos se va formando a lo largo de la vida, es un proceso permanente que no termina en una edad determinada, por lo que los docentes, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñen, constituyen un pilar fundamental en la formación vocal de los estudiantes.

Para tener una idea de lo determinante que puede ser la escuela en el proceso de formación vocal, basta con reflexionar el tiempo que pasa una persona promedio en la institución escolar. Según Jackson (1992) un niño pasa alrededor de 1,000 horas en la escuela cada año, así que, al finalizar la primaria, habrá pasado unas 7,000 horas de su vida en el entorno escolar, el equivalente a permanecer en una iglesia siete horas cada domingo durante 24 años.

Por lo que escuché durante las sesiones del taller, los participantes tenían muy claro que su voz no solo era importante para ellos mismos, sino que influía directamente en los estudiantes con los que trabajaban. Tal vez no se asumían de forma explícita como formadores vocales, pero desde el principio mostraron su interés por enriquecer los recursos expresivos de los niños y jóvenes con los que convivían.

Yo quiero trabajar con mis alumnos para que aprecien la educación artística y desarrollen habilidades útiles en la vida, como por ejemplo: conocimiento de sí mismos, de su cuerpo, de sus emociones como parte de ese cuerpo; manejo de su espacio y de su tiempo, lo que los hará seres conscientes y sensibles de su realidad y de la de todos los seres humanos, el medio ambiente, el entorno; el tiempo que vivimos, el aquí y ahora, la importancia de ser seres humanos de nuestro tiempo, el propio y el del otro. (Maestro 1, CM)

Procurar que a través de las estrategias que puedas manejar de la voz pues salgas bien, ¿no? y sobre todo hacer que los que están ahí contigo salgan bien, tienen que salir mejor que tú. [...] Y darnos cuenta que si formamos parte de todo esto [se refiere a los contenidos del taller] es porque alguien nos está mirando y tenemos que dar lo mejor de nosotros y para ellos también. (Maestra 2, E2, p.4)

Finalmente, uno como maestra, maestro, busca herramientas para que ellos puedan de alguna manera, le decimos, que nos agarren la onda y no necesariamente porque estemos enojados, sino porque queremos que sean mejores que nosotros. (Maestra 3, E1, p. 7)

Como se aprecia en los comentarios, existe una preocupación en los docentes por fortalecer a sus estudiantes en diversas áreas. Sin embargo, el desconocimiento o falta de dominio sobre sus propios recursos expresivos, provoca que algunas veces los profesores no logren apoyar del todo a los alumnos para que se desarrollen de manera integral. O peor aún, terminan por convertirse en factores de represión más que de motivación expresiva, pues en ocasiones los docentes prefieren evitar los espacios de expresividad para el estudiantado y exigir una actitud completamente sumisa durante el proceso educativo.

Fortalecer la expresividad vocal implica romper las barreras con los otros, abrirse a la escucha, identificar las necesidades expresivas y encontrar los medios para darles salida, sin limitarse pero con absoluto respeto al entorno y los demás. Parece completamente deseable que estudiantes de todos los niveles educativos aprendan a expresarse por medio de la voz. Incluso la Secretaría de Educación Pública en su perfil de egreso para educación básica, en la propuesta curricular 2011 establece que el estudiante:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. (SEP, 2011)

A pesar de los objetivos del plan curricular y las buenas intenciones de los docentes, basta con observar nuestro entorno nacional para sospechar que la mayoría de los egresados de Educación Básica en nuestro país no saben realizar cuestionamientos ni expresarse con claridad, de ahí que la intención principal del taller fuera apoyar la expresividad a partir de exploraciones artísticas con la voz, que si bien no se enfocaron desde el ámbito musical, sí permitieron experimentar posibilidades sonoras.

El hecho de que no exista una asignatura dedicada específicamente a la educación vocal, no quiere decir que no existan procesos de formación vocal que se dan de manera transversal a partir de las múltiples actividades que se realizan en el entorno escolar. En ese sentido, la formación vocal de cada escuela es distinta porque la manera en la que se viven las actividades cotidianas en cada escuela es diferente: La ubicación geográfica, el carácter público o privado, la cantidad de recursos con los que cuentan, el perfil ideológico de la institución, la manera en la que son abordadas las artes, entre otros, son algunos factores que inciden en el tipo de expresividad vocal que promoverán en sus estudiantes.

En específico las artes, aunque no se use directamente el aparato fonador, son un medio que les permite a los miembros de la comunidad educativa manifestar su voz, expresar ideas, emociones y necesidades, sin ceñirse a formas rígidas que encasillen o limiten tajantemente su discurso; es decir que las artes son aliadas para fomentar la voz (en el sentido amplio) de la comunidad educativa.

A diferencia de otras asignaturas dónde los contenidos exigen apegarse a metodologías más rígidas o que tienen preestablecidas respuestas correctas o incorrectas, las artes abren un espacio escolar en que se puede experimentar con mayor libertad y llegar a diferentes puntos, sin que estos se tengan que calificar como buenos o malos. Eisner (2004) plantea que la flexibilidad de propósito es: “la capacidad

de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de una obra” (p.106), lo que contribuye a que la comunidad educativa tome decisiones en ausencia de reglas y comprenda la importancia de los procesos por sí mismos, y no sólo como trámites para llegar a un resultado esperado.

Para liberarse de las metas preestablecidas es fundamental que la atención esté activa desde el inicio de un proyecto y que exista conciencia de las decisiones que se han tomado, aun cuando hayan provenido de la intuición, ya que si se pierde la atención en el proceso será muy difícil vislumbrar los nuevos caminos que aparecen y llegar a resultados que nos puedan sorprender. “Buscar la sorpresa exige la voluntad de correr riesgos: la sorpresa puede surgir por sí sola, pero su búsqueda es fruto de la elección” (Eisner, 2004, p.107). Desde mi perspectiva la decisión de salir de la zona de confort puede llegar a ser complicada, porque abre un panorama de incertidumbre del que no sabemos si saldremos bien librados o resultará contraproducente. Un ejemplo de ello son los estudiantes que saben que poseen habilidad para hacer cierto tipo de dibujos y siempre realizan los mismos, porque temen que una nueva propuesta no sea considerada buena, o los docentes que han diseñado un tipo de metodología para dar sus clases y se niegan a incluir o cambiar dinámicas porque temen que el grupo de estudiantes no reaccione de manera adecuada. Sin embargo, enfrentar la posibilidad de fracaso también ayuda a reactivar la atención y a poner en juego más capacidades con tal de conseguir un resultado favorable, la incertidumbre aviva lo que Dewey (2008) llama *impulsión*, es decir la fuerza que nos lleva a movilizarnos y llegar a concluir una experiencia.

Los procesos artísticos donde se buscan riesgos son valiosos en la escuela porque exigen a los miembros de la comunidad educativa que su atención esté activa en todos los momentos del proceso y que participen de forma consciente en la toma de decisiones, algo que muchas veces se olvida por enfocar todo en el objetivo preestablecido, lo que conlleva a dejar de escuchar otras voces que podrían enriquecer el entorno educativo.

Mantener viva la impulsión durante los procesos ayuda a que los estudiantes y docentes aprendan a escuchar sus necesidades, las propuestas de los otros y logren

establecer diálogos constructivos. Aunque cualquier área de conocimiento es fértil para desarrollar proyectos con flexibilidad de propósito y diálogo entre las diferentes partes que lo integran, las artes permiten que la voz de los integrantes se exprese con mayor profundidad, gracias a que se pueden incluir aspectos intelectuales, sociales y emocionales con entera libertad.

Los docentes que promueven las artes, sin importar la disciplina en la que se concentren, están impulsando la voz de sus estudiantes porque al motivar la creación artística escolar reconocen el universo emocional del estudiantado y sus necesidades expresivas. Las artes posibilitan abordar un sinnúmero de temas y situaciones a partir de la voz de los estudiantes, lo que promueve que se involucren de forma integral y no caigan en realizar las cosas por el simple hecho de cumplir con reglas impuestas; además las actividades artísticas también les brindan a los docentes otras posibilidades de desempeñar su trabajo.

El estar realizando este tipo de ejercicios [se refiere a las actividades del taller], nos lleva también a la reflexión de toda la gama de posibilidades que podemos llevar nosotros a un aula, simplemente una pequeña obra de teatro, una poesía coral, y muestra de ello es lo que hemos estado trabajando, en diálogos que a veces no necesariamente son palabras, es expresión. (Maestra 3, S7, p.1)

En el comentario anterior se puede observar que la Maestra 3, quien contaba con experiencias artísticas previas, habla sobre cómo los ejercicios del taller la llevaron a pensar en múltiples posibilidades para trabajar en la escuela. Esto permite mostrar la importancia de que los docentes cuenten con espacios donde puedan jugar con sus recursos expresivos y acercarse a las artes, ya que si ellos mismos no experimentan procesos artísticos será complicado que los desarrollen con sus estudiantes.

Las artes le dan voz a la comunidad educativa porque muestran al ser humano en toda su dimensión y a la vez promueven una comprensión más profunda del entorno que se vive, las artes permiten escuchar y hablar de forma estética.

El sello distintivo de lo estético quizá se comprenda mejor contrastándolo con su opuesto, lo *anestésico*. Un anestésico inhibe la sensación, embota los sentidos, adormece las sensaciones. Lo estético agudiza la sensibilidad. Lo estético está impregnado de una tonalidad emocional que surge del proceso de trabajar una obra de arte. (Eisner, 2004, pp.109-110)

En las obras artísticas se relacionan con la dimensión emocional en dos momentos: el primero es cuando el artista se deja guiar por sus sensaciones para la creación de la obra y le da salida a sus emociones auténticas a través del discurso artístico; el segundo momento se da cuando alguien más presencia la obra y esto provoca que se detonen sentimientos y emociones que conducen a percibir el mundo de una forma distinta.

Los docentes que han tenido experiencias artísticas saben de los alcances que pueden tener las artes en la vida de los estudiantes, como es el caso del Maestro 1, quien había cursado el *Diplomado para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica* y desde el inicio del taller habló del aspecto emocional.

Es necesario el conocimiento de nuestras emociones para reaccionar ante la vida de maneras asertivas. Soy un convencido de la importancia de las artes en el ámbito educativo, sobre todo en el sentido del trabajo que se realiza a través de ellas en el ámbito emocional de los seres humanos. (Maestro 1, CM)

Tal como lo menciona el Maestro 1, las artes posibilitan que el estudiantado reconozca sus emociones y las organice en un discurso, es decir que promueven la realización de actos expresivos, donde los estudiantes involucran todas las dimensiones de su persona y las externan a los otros. Los docentes que impulsan el trabajo artístico también impulsan la voz de sus estudiantes, los motivan a conocerse a sí mismos y a tomar una postura en el mundo en que viven.

Para indagar en las artes, en la escuela o en otro contexto, es fundamental establecer un diálogo donde todos los participantes reconozcan la humanidad del otro,

ya sea entre colaboradores al momento de crear la obra, como artistas al pensar en la humanidad del espectador o como espectador que reconoce la humanidad del artista. Por esa razón los espacios dedicados a las artes fortalecen la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y enriquecen su voz.

Los materiales con los que se pueden desarrollar obras artísticas en la escuela son infinitos y pueden provenir desde las más diversas fuentes, cada material ofrece una serie de posibilidades e implica ciertos retos para manejarlo. Por lo general los docentes tienen presente una larga lista de materiales de fácil acceso con los que pueden dar rienda suelta a la creatividad y expresividad: cartón, papel, plumones, acuarelas, plastilina, leguminosas, plástico reciclado, etcétera. Si bien los materiales mencionados permiten explorar las artes, existen otro tipo de recursos que también representan posibilidades para desarrollar una obra artística y pocas veces se contemplan como tal en el entorno escolar: los recursos expresivos del cuerpo humano.

Todas las disciplinas artísticas manejan procesos en los que es necesario desarrollar un conocimiento profundo del cuerpo, por ejemplo la pintura requiere que aprendamos a realizar trazos precisos con la mano y la música que nuestro oído adquiera sensibilidad para distinguir diferencias sutiles entre sonidos. El tipo de conocimiento corporal que desarrolla cada disciplina artística pueda aplicarse para que dialoguemos con un medio externo, como en la pintura, la escultura o los instrumentos musicales, o para que prescindamos de elementos externos y nuestro propio cuerpo constituya el medio para llevar a cabo la obra de arte: como el canto, la danza o el teatro. Es verdad que cualquier disciplina que desarrolle el conocimiento corporal, ya sea a través de materiales externos o mediante los propios recursos, impulsa y fortalece la voz del artista; sin embargo hablaré del cuerpo humano como un medio artístico por sí mismo, debido a que la voz es cuerpo fundamentalmente.

En las expresiones artísticas concentradas en el cuerpo podemos prescindir de cualquier material y crear toda una obra a partir de nosotros mismos y las relaciones que establecemos con el espacio y con los otros. Para que el cuerpo se transforme en un medio de expresión artística, primero debemos observarlo como un material con potenciales. Antes de continuar me gustaría aclarar que al nombrar el cuerpo como material artístico no me refiero a cosificarlo, sino a tomar consciencia de las

posibilidades que nos ofrece para realizar un acto expresivo. Se trata de un proceso muy similar al que hacen los músicos para conocer su instrumento o los pintores al conocer cada variación de color; “conocer significa llegar a advertir el potencial de los materiales en relación con los objetivos de un proyecto o problema; y puesto que cada material posee unas cualidades únicas, requiere el desarrollo de una sensibilidad y unas aptitudes técnicas concretas” (Eisner, 2004, p.99).

En la educación básica, puede resultar muy enriquecedor para los estudiantes contar con espacios donde puedan reconocer su cuerpo desde las artes, ya que eso ayuda a profundizar el conocimiento sobre sí mismos y expandir sus posibilidades expresivas, hasta llegar a transformar al cuerpo en un medio de creación.

Los materiales se convierten en *medios* cuando median. Y ¿qué median? La respuesta es que median en los objetivos y en las opciones de una persona. En este sentido, convertir un material en un medio es todo un logro. Un material se convierte en medio cuando transmite lo que el artista o el estudiante desea o lo ha descubierto y ha elegido expresar. [...] Para que un material se pueda usar como medio, se deben desarrollar técnicas para trabajar con él. (Eisner, 2004, p.108)

Así como es necesario adquirir cierta habilidad en las manos para tocar un piano o para trazar líneas con lápices de colores, con la finalidad de que los materiales transmitan todo lo que el artista desea expresar; de igual forma es necesario conocer y afinar la relación con nuestro aparato fonador, para que nuestra voz exprese con libertad aquello que deseamos. Para algunas personas la atención a la técnica puede parecer algo rígido que no apoya el surgimiento de la voz propia, pero el estudio de una técnica de forma adecuada puede constituir una puerta a un nuevo universo de posibilidades expresivas.

Durante el taller se suscitó el caso de una maestra, a la que las actividades encaminadas a reconocer el cuerpo la llevaron a reflexionar sobre su responsabilidad como formadora vocal y a identificar situaciones escolares donde se perciben barreras en la expresividad de los estudiantes.

Si no tomamos consciencia en este momento, con este taller de que nosotros tenemos los huesos, los resonadores, el aparato y que tenemos un efecto en los demás, pues es bien complicado, ¿no? porque entonces viene otra generación de voz bajita: y no hables y no digas. [...] Y entonces se vuelve a repetir la historia, de que no pueden decir los niños y los adolescentes. En este caso por ejemplo que tengo una hija, ahorita, en primero de secundaria, y que yo la veo y que el maestro dejó una tarea y dice: sáquenla. Y todos se quedan este: es que no dejó tarea [susurro] es que esto no lo hizo, no lo dejó. Nadie fue capaz de decirle al maestro: maestro, creo que esa tarea no la dejó, en este grupo tal vez no la dejó. Y eso es lo que yo le decía a mi hija: ¿Por qué no hubo alguien que le dijera con respeto, aquí no la dejó? Pero es confrontar al adulto, decirle eres mentiroso y por supuesto no pueden y no tienen las herramientas, por otro lado, para poder defenderse y sí, pues me parece muy grave. (Maestra 5, E2, p.8)

En el comentario anterior se puede apreciar que la Maestra 5 relacionó el conocimiento de su aparato fonador con el deseo de transmitirle a las futuras generaciones la fuerza necesaria para expresar su rechazo ante una situación. Desde mi perspectiva ese es un buen ejemplo de como el explorar la propia voz, invita a los docentes a motivar a sus estudiantes a liberar su voz.

Al igual que la Maestra 5, también se dieron otros casos de participantes que manifestaron su deseo por propiciar espacios o dar comentarios que enriquecieran la voz de sus alumnos.

Entonces, me doy cuenta que tiene mucho que ver esa parte y empecé a trabajar, a que modularan ellos la voz. Les decía, quién presenta una obra de teatro, me quito el sombrero y mis respetos porque es tener pantalones. Entonces ellos decían: ¿en serio maestra? sí, de verdad si tú te paras y hablas ¿para qué quieres la voz?: No, háblele fuerte, o sea, yo esa parte los

motivaba mucho y les decía: Pues es parte fundamental de ocupar tu voz. (Maestra 3, E1, p.6)

Me doy cuenta, yo misma me siento como más limpia, en el aspecto, o sea el cuerpo lo siento diferente, la postura la siento distinta, y es un grupo nuevo, cuando hablo con los chicos, llegué a un momento de concientizar, pero conmigo misma. [...] Incluso hoy les decía, refiriéndose a sus alumnos: levanten un poco más la voz porque no te escucho, ponte bien, mira tú postura y hasta ellos decían: sí, sí. (Maestra 4, S4, p.4)

En estos comentarios se nota como, a pesar de que no era uno de los objetivos específicos del taller, los participantes vincularon la experiencia vivida en las sesiones con su trabajo en el aula y que al conocer sus recursos expresivos, también enriquecen las posibilidades para guiar a los estudiantes en el conocimiento de sí mismos. Para lograr que los estudiantes de educación básica desarrollen su potencial crítico, expresivo y creativo, es fundamental llevar la mirada hacia los docentes y propiciar espacios donde puedan expresarse con libertad e indagar en sus posibilidades creativas.

Los docentes que liberan su voz, no solo fortalecen un aspecto técnico de importancia para el desarrollo de su trabajo cotidiano, también se convierten en agentes de cambio, con capacidad de alimentar y liberar muchas voces más.

Reflexiones finales

El desarrollo de la tesis *Liberar la Voz del Docente a través de las Artes* tuvo diferentes facetas, desde la contextualización de la propuesta y el diseño de las sesiones, hasta el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo; en cada una de ellas surgieron reflexiones sobre aspectos relacionados con la expresividad vocal y la educación artística. La finalidad de las siguientes páginas es compartir dichas reflexiones, las cuales podrían detonar futuras investigaciones o contribuir a la realización de proyectos relacionados con el tema.

Uno de los principales retos a lo largo de la investigación fue el carácter efímero de la voz y la dificultad que representa su registro total; pues aunque se cuente con una grabación, esta no es la voz en sí, sino una reproducción electrónica del momento en que se suscitó la emisión vocal. Ninguna grabación, por impecable que sea su calidad, es capaz de transmitir todo lo que conlleva escuchar la voz de una persona en vivo, ya que la emisión vocal está rodeada por un contexto lleno de características cualitativas que son difíciles de recuperar a posteriori y que se relacionan con el acto expresivo en sí mismo. Así que al estudiar expresividad vocal es necesario anclarse a puntos que permitan recuperar la mayor cantidad posible de información. De ahí que resulte complicado atenerse a una sola perspectiva y se recurra a diversas disciplinas, que en un punto determinado se vinculan al fenómeno que se desea estudiar. El problema es que los aspectos relacionados con la expresividad vocal llegan a ser tantos que es fácil divagar entre ellos, sin profundizar en uno particular y perder claridad de los objetivos de la investigación. Como me sucedió al inicio del proyecto, pues al intentar hablar de la importancia del cuerpo llevé el foco a aspectos demasiado técnicos, que hacían parecer la propuesta más como una rehabilitación foniátrica que un taller de expresividad. O el giro que tomaron las reflexiones en las últimas sesiones con los participantes, que se encaminaron más a aspectos sociales y repercusiones políticas que al acto expresivo en sí mismo. Es verdad que la voz se relaciona con estos aspectos y muchos otros, sin embargo creo que es importante definir la perspectiva y los objetivos con mucha claridad para evitar naufragios en la investigación, sin que eso implique un rígido encajonamiento.

A pesar que en un principio no tenía bien definida la perspectiva, tomar como base el taller de voz desde la educación artística me permitió encaminar la investigación y llegar a buen puerto. Lo esencial de este trabajo fue la experiencia en el taller, donde los participantes me hicieron notar tanto los aspectos valiosos del diseño de la propuesta como aquellos que no tenían tanta pertinencia, al mismo tiempo que abrieron una ventana de todas las posibilidades del uso de la voz en el entorno escolar.

Un punto básico del taller fue la capacidad de jugar con una gama emocional amplia, donde se incluyen tanto sensaciones de placer como de displacer, sin necesidad de acudir a situaciones concretamente reales. Esta capacidad es una característica propia de las artes, ya que activan nuestra imaginación y eso “nos permite probar cosas- de nuevo con el ojo de la mente- sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente” (Eisner, 2004, p.21). A lo largo del taller, como se puede observar en los apartados llamar a la voz y tener voz, que los participantes exploraron su sonoridad vocal a partir de imágenes o situaciones imaginarias y eso los condujo a emociones diversas; desde la alegría al jugar con sus resonadores hasta la frustración al indagar en su canal vocal.

El vínculo que establecieron los participantes con sus emociones a través de las actividades en el taller fue de suma importancia en la transformación de sus ideas en torno a la expresividad vocal. Ya que sin la existencia de esa cualidad emocional hubiera sido complicado que alcanzaran reflexiones o avances tan significativos, como los que se vivieron. Por ejemplo la Maestra 5 que al inicio del taller hablaba muy poco e incluso evitaba ser seleccionada para compartir alguna impresión, y que al final se ofreció como voluntaria para participar en la entrevista grupal, donde habló de la importancia de tener voz para motivar a las futuras generaciones. O la Maestra 1, que en la primera entrevista afirmó “No hay manera que te hagan caso si no levantas la voz” (E1, p.1) y al finalizar las sesiones manifestó su necesidad de sanar para abrirse y acariciar a sus alumnos con la voz.

En ambos casos, es notorio un cambio de concepción en torno a la expresividad vocal, el cual no podría haberse dado sin la oportunidad de indagar en su universo emocional. “Hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente. Porque

incorporar (taking-in) es una experiencia vital. Las experiencias intensamente estéticas rara vez son puramente placenteras” (Dewey, 2008 p.48). Las artes permiten llegar a experiencias cargadas de emociones sin el riesgo de que los participantes se sientan vulnerados y exhibidos, pues el detonante emocional proviene de la imaginación y no de situaciones reales. Aunque la experiencia pueda llevarlos a mirar la propia realidad con otros marcos de referencia, se trata de una reflexión personal de manera libre y no de una imposición por las actividades del taller.

Otro aspecto del taller que apoyó la riqueza expresiva en la voz de los participantes fue la atención a los sentidos, no solo como medios de recepción, sino como fuentes de conocimiento.

No todo el conocimiento puede articularse por medio de proporciones, pues las fronteras de nuestro conocimiento no están definidas por los límites del lenguaje. En occidente tenemos una larga tradición filosófica que afirma que el conocimiento requiere siempre una formulación verbal de lo que se sabe; necesitamos una garantía para nuestras aseveraciones. ¿Pero es realmente cierto que no podamos conocer aquello que no podamos aseverar? No, de acuerdo con Michael Polanyi, quien al hablar del conocimiento tácito dice: Sabemos más de lo que podemos decir. Por su parte Dewey nos dice que lo estético no puede separarse de lo intelectual, pues para que este sea completo debe llevar la marca de lo estético. Tener olfato para realizar preguntas y tacto para encontrar respuestas incisivas no son metáforas vacías. (Eisner, 2003, p.22-23)

El conocimiento de y a través de los sentidos es básico para llegar a la libertad vocal, de otra manera no podríamos saber cuáles son las barreras que limitan nuestra expresividad o los recursos con los que contamos para crear algo nuevo. Esto es fundamental para la expresión artística, de hecho al conversar con un actor y bailarín profesional sobre sus procesos creativos me comentó: “mi trabajo consiste en percibir todas las sensaciones de mi cuerpo y convertirlas en conceptos, así puedo acceder a ellos cuando lo necesite” (Serrano, 2017, comunicación personal).

Al igual que otros tipos de conocimiento, el conocimiento sensorial también se afina y enriquece o atrofia y olvida, dependiendo del tipo de acciones que realizamos de forma recurrente. Para acceder al conocimiento sensorial es necesario otorgar tiempo para escuchar lo que los sentidos tienen que decirnos. De ahí que en el taller cada sesión invitara a los participantes a tomarse unos minutos para mirar el espacio, escuchar los sonidos del ambiente y sentir el estado general de su cuerpo. Además de propiciar espacios dónde tuvieran oportunidad de percibir su propia voz y la de los otros. A lo largo de las sesiones pude notar que los participantes tenían más afinada la percepción externa que la propiocepción. En lo personal, atribuyo esta situación a que el trabajo docente requiere prestar mucha atención a lo que sucede a los estudiantes y eso provoca que se olvide lo que sucede con el propio cuerpo, pues toda la atención se concentra afuera y queda muy poca para notar lo que pasa en uno mismo. Desde mi punto de vista, el ideal es que los docentes puedan estar muy atentos de lo que sucede en el entorno con los estudiantes y al mismo tiempo, ser conscientes de su cuerpo y las acciones que realizan.

La percepción sensorial no puede desligarse del cuerpo, ya que forma parte de él. En ese sentido el análisis del taller me llevó a notar que los participantes tenían poco conocimiento sobre las posibilidades expresivas de su cuerpo. Por lo que no es sorprendente que, al poner en juego su movimiento corporal, descubrieran sensaciones nuevas y encontraran otras formas de relacionarse con el espacio y las personas que los rodean.

En el apartado llamar a la voz recupero algunos momentos del taller, donde se puede notar lo valiosas que fueron las actividades encaminadas al movimiento y conciencia corporal. Incluso puedo concluir que los universos *reconocimiento corporal*, *huesos*, *suspiro de alivio* y *canal vocal* fueron los que resultaron de mayor utilidad para liberar la voz de los participantes.

Sin embargo, me hizo falta incluir actividades donde se contara con más tiempo para tomar conciencia del cuerpo y los cambios que se producen en la voz a partir de la liberación de tensiones innecesarias. Creo que me ganó la premura por llegar a la fonación y no brindé la atención necesaria en las primeras sesiones para que los participantes pudieran asimilar el universo de *huesos* (aunque detonó reflexiones

significativas), lo que conllevó a detener al grupo en ejercicios posteriores porque no estaban tomando consciencia de posturas o movimientos poco favorables. Para la realización de futuras propuestas, me parece importante destinar una buena parte del taller a las actividades relacionadas con el cuerpo y hacer hincapié en que no se trata de la voz y el cuerpo como elementos separados, sino de un ser expresivo en totalidad.

Otro punto en el que fallé como docente fue en moderar mis tiempos de exposición y dejar poco espacio para la escucha de los participantes. Gracias a los vídeos pude darme cuenta que mis exposiciones se tornaban repetitivas y eso restaba tiempo para que los participantes compartieran su experiencia en la sesión. Creo que funcionaría mejor si diera explicaciones sintetizadas y luego resolviera dudas específicas, así contaría con más tiempo para realizar actividades prácticas y tiempos para escuchar a los participantes.

También tomé consciencia de que subestimé la capacidad expresiva y emotiva de los docentes. Al principio pensaba que debía evitar actividades que profundizaran en el universo emocional de los participantes porque podían generar rechazo. Conforme avanzaron las sesiones caí en cuenta que el rechazo solo existía en mi cabeza y que los participantes estaban ávidos por explorar y compartir su universo emocional. Aunque incluí actividades y espacios de reflexión que tenían las emociones como un eje principal, como los juegos con resonadores o los tactos de sonido a partir de imágenes propuestas por los participantes, el grupo podría haber llegado más lejos si yo no hubiera limitado las actividades en ese sentido.

El transcurrir de las sesiones me llevó a reflexionar sobre la importancia de incluir el cuerpo en las actividades escolares, más allá de las clases de deporte o los montajes coreográficos para festivales especiales. Al hablar del cuerpo, también incluyo la voz y la sensibilidad, pues forman parte de él aunque se les suela separar. Los comentarios de los participantes cuando narraban lo interesante que había resultado sentir cambios en su respiración, la cara de sorpresa de la Maestra 5 cuando descubrió que se veía alta si no colapsaba su columna vertebral, la conexión que hizo la Maestra 1 después de explorar su canal vocal con la represión vocal que vivió de niña o la experiencia del Maestro 2 cuando puso atención a su voz y leyó un texto literario que casi hizo llorar a

sus estudiantes; me hicieron darme cuenta de lo valioso que es el conocimiento corporal en el proceso educativo.

A pesar de que las actividades donde se requería usar el cuerpo de forma extracotidiana eran complicadas para la mayoría de los participantes y se percibía una ligera sensación de temor, en ningún momento se negaron a llevarlas a cabo. Durante las sesiones el grupo se mostró dispuesto e interesado en usar su cuerpo como medio de expresión, aunque eso representara un reto por la falta de vinculación con su movimiento corporal.

El análisis del taller, junto con mi propia experiencia como alumna y docente de educación básica me permite observar que en la mayoría de escuelas mexicanas no se promueve el conocimiento y la expresión corporal, sino que se reprime. Opino que el abandono corporal que presentaban los participantes es el resultado de la propia cultura escolar, que les exige a los estudiantes limitar y controlar todos los impulsos corporales, para permanecer quietos en los pupitres durante largas jornadas, pues considera que entre menos movimiento haya dentro de la escuela mayor es el aprendizaje de los estudiantes.

Me parece interesante que en un futuro se incluyeran asignaturas para el desarrollo de la expresividad corpóreo-vocal en las Escuelas Normales, ya que podrían ayudar a los futuros docentes a resolver los retos comunicativos que se enfrentan en la escuela. O crear propuestas extracurriculares donde los docentes en activo tengan oportunidad de explorar sus recursos expresivos, tal como sucedió en el taller que se analizó en esta tesis. También creo que valdría la pena crear una propuesta curricular para infantes o adolescentes en la que se promoviera el conocimiento y la expresividad corporal. Por último, me gustaría dejar como un futuro tema de investigación las implicaciones políticas de la expresividad vocal en la escuela.

Visualizar las situaciones de represión vocal y corporal en la escuela me llevó a pensar en la objetivación del ser: “Si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se controle más se los transforma en “objetos”, en algo que aparece como esencialmente inanimado” (Freire, 2016, p.61). Tengo la impresión de que el olvido de

la voz expresiva de los docentes es parte de un sistema que busca silenciarlos a toda costa.

Una persona que ha sido discriminada y reprimida, que ha introyectado que su lengua materna es inferior, que piensa que su voz es fea, que le da pena ser escuchada por grupos numerosos, que teme ser juzgada, que ha aprendido a pasar largos periodos sin moverse, es una persona fácil de controlar y someter a las reglas que alguien más decida imponer. Así se instaura miedo ante la libertad expresiva: “Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de asumirla” (Freire, 2016, p.46). Porque tener libertad expresiva también conlleva la responsabilidad de apoyar a otros en la búsqueda de que su voz sea escuchada.

Creo que las artes son un auténtico medio de lucha, porque apelan a las emociones y el poder creativo de los seres humanos. Para los oprimidos, hablar desde el arte es hablar con rebeldía, porque es hablar desde lo humano. Los docentes que expresan sus sentimientos a través de la voz, emocionan a los estudiantes y los motivan para hacer escuchar su voz, son verdaderos agentes de cambio social. Por eso considero importante expresar estas reflexiones y dejarlas como el detonante para el desarrollo de otra investigación.

Espero que esta tesis sea de utilidad para alguien que desee desarrollar un proyecto de investigación o propuesta educativa relacionada con la voz de los docentes, o que sirva como invitación para que el lector comience a indagar en sus posibilidades vocales y descubra lo poderoso que puede ser su sonido.

Referencias

- Aguilera, R. (2014). Pragmatismo. En A. Rodríguez, B. Trujillo, & M. De I Torre, *Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación*. Ciudad de México: UNAM-FCE.
- Ayala, D. (2014). *Estudio sobre la salud docente: aproximación a los trastornos de la voz*. México: SNTE.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En D. d. comunicación, *Caleidoscopio de subjetividades. Cuadernos del TIPI 8* (págs. 45-57). Ciudad de México: UAM-X.
- Baz, M. (2006). La investigación con dispositivos grupales: modalidades de vínculo colectivo. *Cuadernos de temas grupales e institucionales* (págs. 1-6). Madrid: Asociación para el Estudio de Temas Grupales, Psicosociales e Institucionales.
- Benveniste, E. (1993). *Problemas de lingüística general 2*. México: Siglo XXI.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Bustos, I. (2012). *La Voz. La técnica y la expresión*. Badalona: Paidotribo.
- Centro de Estudios para el Uso de la Voz. (21 de Febrero de 2017). *Centro de Estudios para el Uso de la Voz*. Obtenido de Centro de Estudios para el Uso de la Voz: <http://ceuvoz.com.mx/site/>
- Centro Nacional de las Artes. (17 de Febrero de 2017). *Centro Nacional de las Artes*. Obtenido de Centro Nacional de las Artes: <http://www.cenart.gob.mx/>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Madrid: Paidós.
- Del Paso, F. (23 de abril de 2016). Discurso del premio Cervantes. Madrid, Madrid, España.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dropsy, J. (1987). *VIVIR EN SU CUERPO: EXPRESION CORPORAL Y RELACIONES HUMANAS*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eisner, E. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes? En S. d. Pública, *Miradas al arte desde la educación* (págs. 13-28). México: Secretaría de Educación Pública.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Feldenkrais, M. (2014). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fiuza, M. J. (1996). *Las disfonías funcionales en los maestros de la comunidad de Galicia*. Santiago de Compostela: Tesis doctoral .
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García, L. I. (2017). La Comunidad en montaje: Georges Didi-Huberman y la política en las imágenes. *Aisthesis*, 93-117.
- Gassull, C. (2012). La Voz en los docentes. En I. Bustos, *La Voz. La técnica y la expresión* (págs. 159-179). Badalona: Paidotribo.
- Gimenez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura e identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y Artes.
- González Jordán, T. (15 de mayo de 2017). Docente Liklater. (L. Montaña, Entrevistador)
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI editores.
- Ibarra, M. (6 de abril de 17). Subdirección de Planeación Académica CENART. (L. Montaña, Entrevistador)
- Juárez, N. (23 de mayo de 2017). Docente Educación Secundaria. (L. Montaña, Entrevistador)
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar*. México: Plaza y Vladés S.A de C.V.
- Martínez, A. B., Valle, J., Hurtado, P., & Curiel, T. (1 de septiembre de 2017). Entrevista grupal 1 E1. (L. Montaña, Entrevistador)
- Michel, A. D. (2001). *Nosotros los maestros*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Monroy, F. (2011). *Voz para la escena*. Ciudad de México: Escenología.
- Montes, L. (22 de mayo de 2017). Docente Educación Primaria. (L. Montaña, Entrevistador)
- Ocampo, A. (2013). *La libertad de la voz natural. El método Linklater*. Ciudad de México: UNAM.

- Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión*. Barcelona: Laertes .
- Reid, W. (1998). Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización. *Revista de estudios del curriculum*, 7-24.
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Ruy Sánchez, A. (2011). *Decir es desear*. México: Alfaguara.
- Sánchez, J. A. (2010). Dramaturgia en el campo expandido. En M. Bellisco, *Repensar la dramaturgia: errancia y transformación* (págs. 19-37). Murcia: CENDEAC.
- Schafer, M. (1972). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Secretaría de Educación Pública . (1997). *Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios para educación básica 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- UGT-FETE Enseñanza. (2012). *Enfermedades profesionales en la enseñanza: estudio sobre el estado de salud de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en centros públicos*. UNESCO.
- Valle, J., Hurtado, P., López, J., Calixto, C., & Vlasequillo, E. (18 de noviembre de 2017). Entrevista grupal 2 E2. (L. Montaña, Entrevistador)
- Vygotski, L. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zárate, E. (11 de abril de 2017). Coordinadora Académica CEUVOZ. (L. Montaña, Entrevistador)

Anexos

Anexo 1

Ejemplo de bitácora

Fecha: 13 de octubre de 2017

Sesión 3

Respiración / Escucha

Comenzamos la sesión a las 5:10, aproximadamente. Varios participantes se integraron a la clase en los minutos posteriores a su inicio.

En primer lugar les solicité que formaran un círculo y que si alguien más se unía al grupo, simplemente ajustaran el espacio entre uno y otro.

Los invité a que realizaran varios estiramientos: el primero llevando ambos brazos hacia arriba y hacia los lados; el segundo pasando el brazo derecho por encima de la cabeza y estirándolo como si desearan alcanzar una fruta, mientras masajearon todo su costado derecho con la mano izquierda y luego repetirlo del lado contrario. **Me dio la impresión de que el grupo disfrutaba los estiramientos, pues generaban pequeñas expresiones de bienestar. Por alguna razón también sentí que tenían pocas oportunidades de estirar o relajar su cuerpo.**

Al terminar la secuencia de estiramientos les pedí que caminaran por el espacio y que pusieran atención a los detalles como el mobiliario, la luz, la temperatura, etcétera. Unos momentos después les sugerí que llevaran la atención hacia las otras personas que estaban en el salón e intercambiaran una pequeña sonrisa con los otros. Este paso fue la conexión para llegar al ejercicio de **los saludos**, donde tenían que inventar un saludo original cada vez que se encontraran con algún compañero. Este ejercicio se desarrolló rápidamente, después de 5 minutos cada participante había saludado a prácticamente todo el grupo.

Posteriormente les solicité que fueran acelerando el ritmo de su desplazamiento hasta llegar a correr por todo el espacio. Mientras lo hacían, les recordaba cambiar las trayectorias para no hacer un solo tipo de círculo. Cuando alcanzaron el máximo de

velocidad les indiqué detenerse lentamente y encontrar un lugar en el espacio donde se sintieran cómodos para quedar de pie en posición neutra.

Les sugerí que pusieran su atención en el movimiento que generaba su respiración en las diferentes partes del cuerpo.

Una vez que todos estaban distribuidos por el espacio y tenían regularizado su ritmo respiratorio, les dije que cerraran o entrecerraran los ojos e hicieran los siguientes cambios de peso: llevar todo su peso al pie derecho, sin despegar el izquierdo del piso; llevar todo el peso al pie izquierdo, sin despegar el derecho del piso; repartir el peso de forma equitativa en ambos pies. Llevar todo su peso a los talones, sin despegar las puntas del piso; llevar todo el peso a las puntas sin despegar los talones del piso; repartir el peso de forma equitativa tanto en los talones como en las puntas. Mientras lo iban realizando, les pedía que notaran los cambios que se originaban en otras partes del cuerpo al modificar la distribución de peso en los pies, como la tensión en las rodillas o la cadera y la relación que esto tenía con su equilibrio.

En general parecía que el ejercicio causaba un poco de temor al sentir inseguro el equilibrio, pero al decirles que notaran los cambios que ocurrían en otras partes de su cuerpo, el temor se desvanecía y se veían más conscientes de su corporalidad. Incluso noté varias caras de satisfacción cuando repartían el peso de forma equitativa en ambos pies.

Utilicé la dinámica del cambio de peso como introducción para llegar al ejercicio de **Danza de la columna vertebral**, el cual consistió en hacer un recorrido imaginario por todos los huesos del cuerpo, desde los huesos de los pies hasta el cráneo (muy similar al *coloreado del esqueleto* de la sesión anterior), luego les pedí que llevaran toda su atención a la columna vertebral, abrieran su escucha y permitieran que su columna vertebral se moviera a partir del estímulo sonoro que escucharía en unos momentos.

Elegí la pieza *Tristesse Op. 10 No 3* de Chopín por los cambios de matices que posee. La versión que utilicé tiene una duración de 4 min 38 segundos, pero decidí repetirla un poco después de llegar a la mitad, por lo que el ejercicio duró unos 7 minutos aprox. La intención es que movilizaran la columna vertebral y exploraran todas sus posibilidades de movimiento. Al notar que ciertas personas tenían dificultad para iniciar la exploración, comencé a mencionar algunas de las posibilidades para movilizar la

columna vertebral, después permanecí en silencio y dejé que el ejercicio fluyera por sí mismo.

Para algunos participantes la actividad resultaba sencilla y me atrevo a decir que disfrutable. Miguél, Patricia y Carolina eran los que más variada hicieron su exploración. Era notorio que Carolina tiene nociones dancísticas, pues varios de los movimientos que realizaba eran de técnicas contemporáneas, en especial ella tiene facilidad con el movimiento pero su emisión vocal es muy tímida.

En otro grupo de participantes estaban Araceli, Melisa y Ana Brenda, movían su columna vertebral con cierta timidez, aunque conforme fue pasando el tiempo se volvían más fluidas. Creo que les fue de mucha utilidad que mencionara las posibilidades de movimiento de la columna, ya que después de escucharlas se atrevieron a explorar mucho más.

En un tercer grupo, estaba Jorge, Eloísa, Mariana y Mirna. Para ellos la actividad resultaba incómoda o compleja. Casi no movían su columna vertebral, solo se limitaban a seguir exactamente las posibilidades que nombré y a repetirlas con timidez. Me llama la atención que Eloísa tiene un hombro ligeramente más arriba que otro y casi todo el tiempo tiene la columna colapsada. Jorge, mantiene una tensión notoria y constante en hombros, aunque su columna está bien alineada. Mirna una buena alineación en hombros, pero su columna vertebral se colapsa recurrentemente. Mariana mantiene bien colocada su columna vertebral, pero sus movimientos son rígidos y pequeños.

Cuando terminó la pieza, les pedí que fueran finalizando el movimiento y que abrieran lentamente los ojos.

Para comenzar el tema de respiración regresamos al círculo y les pregunté si alguien recordaba cómo funciona la voz. Tras una breve pausa, Carolina mencionó que con los huesos. Casi de inmediato Mariana dijo que con un impulso en el cerebro. Interrumpí y afirmé la respuesta de la segunda maestra, mencioné la importancia del deseo de comunicar y les recordé el proceso de producción vocal. Eso detonó comentarios sobre la lectura de Ocampo sobre el método Linklater. Miguél habló sobre los tres principios: a la voz le encanta viajar por el espacio, los tropiezos vocales se dan por pensamientos

imprecisos y la voz necesita energía. Les recordé la importancia de la relajación en el canal vocal, y la respiración como materia prima de la voz.

Después de preguntar si existían dudas y obtener una respuesta negativa, los invité a que eligieran un lugar en el espacio y se recostaran bocarriba, para iniciar la **Exploración del suspiro de alivio.**

Comencé a guiar la exploración con la imagen de su playa tranquila, luego volví a mencionar los huesos de su cuerpo para que los “*colorearan*” con su imaginación. **Utilicé un volumen más alto en mi voz y le di agilidad a las indicaciones, para evitar que llegaran al sueño. A diferencia de la exploración de huesos, en el suspiro de alivio se requiere la suficiente conciencia para seguir indicaciones. Solo Araceli comenzó a roncar, pero a los pocos minutos recuperó el hilo de la exploración.**

Al terminar el recorrido de los huesos, les mencioné varias imágenes que ayudaban a detonar “suspiros de alivio”. Como tomar un vaso de agua cuando se está sediento o alcanzar un autobús. También yo suspiraba constantemente para que tuvieran una referencia auditiva. **Durante la realización del ejercicio pensaba en lo contagiosos que son los suspiros y en lo delicado que debe ser el sonido para evitar la tensión: una inhalación sonora es una inhalación tensa.**

Al notar que todos mantenían una respiración libre y profunda, comencé a mencionar la imagen de la *laguna de vibraciones*. Les pedí imaginar que su suelo pélvico era el fondo de una laguna donde la cual surgían burbujas de aire que subían hasta explotar en sus labios. **Todos los participantes reaccionaban a los estímulos que les daba y respiraban diafragmáticamente. Me parece, seguían las indicaciones sin mayor problema y que disfrutaban el ejercicio. Cuando los invité a suscitar las burbujas de la laguna, respondieron con mucha facilidad. La imagen les ayudaba a generar suspiros de diferentes tamaños y a permitir que su respiración fuera cada vez más profunda. Lo cual, en gran medida se debe a la posición en la que se encontraban.**

Una vez que verifiqué que todos los participantes estaban respirando diafragmáticamente. Decidí pasar a un primer acercamiento al **tacto de sonido**. Se trata de una emisión vocal que se produce al simple contacto de las cuerdas vocales al pasar el aire. En un inicio realizamos tectos de sonido simples, es decir un solo toque de cuerdas por exhalación vocal “*Haah*”, más adelante incluimos tectos dobles, dos toques por exhalación “*Haah-Haah*” y después tectos triples “*Haah-MMM-aaaah*”. En cada emisión vocal les pedía que primero me escucharan y luego lo hicieran ellos, a modo de diálogo. De hecho, bajo esta dinámica es como planeé guiar gran parte del taller.

La intención de los tectos de sonido es lograr una voz limpia y precisa, para eso se debe evitar que el aire produzca ruido al pasar por la laringe y procurar que todo el aire se transforme en vibración. Los primeros tectos de sonido que realizaron los participantes contenían una gran cantidad de aire, lo cual provocaba un sonido sucio y tímido. Al avanzar la exploración, la voz de los participantes adquirió más cuerpo y claridad. Sin embargo, seguían combinando el sonido vocal con aire. Así que les pedí que imaginaran que el aire es de color blanco y que el sonido es color negro, que evitaran emitir suspiros “grises”. **Esta última imagen funcionó mucho mejor, ya que el sonido se hizo más nítido.**

Estuvimos intercambiando suspiros de alivio y tectos de sonido con diferentes variaciones, a lo largo de 15 minutos. **Cuando les pedía que solo repitieran el tacto de sonido se apreciaba total claridad en la voz. Por el contrario, cuando lanzaba una pregunta (cómo ¿Cuál es tu color favorito?) y debían responderla con un tacto de sonido, la voz se tornaba difusa, con volumen muy bajo y titubeante. Creo que este es un buen ejemplo de la relación directa que tiene la precisión del pensamiento con la claridad en la voz.**

Después de varios diálogos a través de tectos de sonido, les pedí que relajaran la mandíbula, pegaran la punta de la lengua a la parte trasera de los dientes de abajo, suscitaran un gran suspiro y dejaran que saliera un **río de vibración**. O sea, una emisión vocal sostenida tanto como su aire lo permitiera “*ahaaaaaaaaaaaaa*”. Primero lo hice yo y luego guardé silencio para escucharlos.

Una vez más comprobé que la respiración de los participantes estaba siendo diafragmática, pues la voz emitida tenía una muy buena potencia sin sentirse forzada o “rasposa”. Me parece que el río de vibración fue uno de los ejercicios mejor logrados. La voz de los participantes era clara y sonora. Incluso se percibía una atmósfera de alegría- satisfacción.

En varias ocasiones Jorge terminaba la emisión vocal con una especie de ronquido entrecortado. En mi opinión el ronquido se debía al deseo de expulsar todo el aire y la tensión que esto generaba. Al notar que no se estaba lastimando, decidí dejarlo experimentar la sensación e indicarle al finalizar la exploración que, el aire de “ronquido” no es el más óptimo para su voz.

Después de probar varias combinaciones de suspiros de alivio, tactos de sonido y ríos de vibración, cerré el ejercicio con un último río de vibración en el que debían abrir los ojos al emitir la voz. Ya con los ojos abiertos, los invité a estirarse, ir a posición fetal y reincorporarse lentamente. Lo último en subir debía ser la cabeza.

Una vez que todos estaban de pie, les pedí que volvieran a caminar por el espacio y formaran parejas. La siguiente dinámica consistió en un *diálogo de suspiros y sonido* acompañados por movimiento. La indicación para esta actividad era proponer un suspiro o un sonido vocal acompañado de un movimiento, al cual debía responder la pareja con otro sonido-movimiento y así sucesivamente.

Decidí acompañar esta actividad con una pieza de Thelonious Monk, con la finalidad de aminorar la impresión que provoca escuchar la emisión vocal propia en un espacio cerrado. El diálogo se desarrolló durante unos 10 minutos, con varios cambios de parejas. En general no percibí una modificación importante en relación al cambiar de pareja.

A grandes rasgos el ejercicio funcionó bastante bien. Noté que existía una buena escucha del otro. Sin embargo, era evidente una especie de incomodidad al no encontrar un sonido o suspiro, para responder. También noté que la calidad vocal se perdió en buena medida en esta dinámica, aunque mantuvo la potencia.

Para finalizar la sesión, formamos un círculo y les sugerí que compartieran sus impresiones generales o las dudas que se hubieran detonado.

Eloísa comentó que se había impresionado al sentir la potencia de su voz “En un momento sentí que vibraba tanto y era tan grande que me iba a desmayar”.

Melisa dijo que no se había imaginado que su voz sonara tan fuerte y que había disfrutado la parte de la relajación.

Patricia mencionó que se había distraído por el sonido de “ronquido” que emitía Jorge, porque sentía que se lastimaba. Pero que a pesar de eso, sintió una especie de limpieza en las vías respiratorias.

Miguél habló de la dificultad de mantener la claridad en la voz cuando aumentaban los estímulos que se recibían. “Cuando estaba acostado era fácil que la voz saliera bien, pero cuando teníamos que dialogar era complicado, me sentía trabado, como que es más difícil escuchar, moverse y hablar”. Prácticamente todo el grupo se identificó con este comentario.

Debido al tiempo tuvimos que terminar la sesión, aunque quedaron varios comentarios pendientes.

Siempre me da la sensación de falta de tiempo. Me sentí muy emocionada cuando escuché a las maestras mencionar que les había sorprendido su voz.

Esta sesión me hizo pensar en la relación que tienen los participantes con su cuerpo y su voz. En las experiencias anteriores al impartir talleres de voz, había encontrado más resistencias a la producción vocal que al movimiento corporal. Los participantes solían moverse con mucha libertad, exploraban posibilidades diversas, se percibían cómodos y satisfechos con sus movimientos. Cuando empezaba a jugar la producción vocal la situación cambiaba, se tornaban más tímidos, inseguros y limitados. En general era más fácil acceder al movimiento corporal que a la voz.

Pero en este grupo ha sucedido exactamente lo contrario: hay facilidad y gusto por la fonación, y temor y dificultad ante el movimiento corporal.

Anexo 2

Ejemplo del diseño de las sesiones

Primera sesión

Duración: 120 minutos	Objetivo: Que los participantes conozcan la figura anatómica de los principales órganos que componen el aparato fonador y exploren de forma consciente su funcionamiento.	Requerimientos: Hojas blancas, lápices de colores, computadora, proyector, salón con duela o tapetes de yoga para el piso.
Duración de actividad	Actividades a realizar	Indicaciones y preguntas
25 min- Presentación (1)	<p>-Compartir experiencias, inquietudes, dudas sobre el uso que hacemos de nuestra voz en la vida cotidiana y en nuestras actividades profesionales.</p> <p>- Reconocer sensaciones corporales y reflexionar sobre ellas, a partir de lo que provoca una posición corporal.</p> <p>-Experimentar la influencia de la imaginación en las reacciones corporales (Cerrar los ojos y escuchar la situación imaginaria)</p>	<p>-¿Cuál es la principal vía de comunicación que usas en el trabajo y en la vida cotidiana? ¿Cuánto tiempo hablas durante el día? ¿En qué momentos sientes que tu voz no funciona? ¿Qué te gusta de tu voz? ¿Qué no te gusta de tu voz?</p> <p>- Crucen los brazos...una vez que lo hagan reconozcan la sensación que produce estar así. ¿Qué sensación perciben en su cuerpo en esa posición?</p> <p>(Una vez que se agoten los comentarios) Cambien de posición los brazos, vuelvan a cruzarlos pero ahora el brazo que tenían arriba colóquenlo abajo y viceversa. Lleven su atención a las sensaciones.</p> <p>¿Qué posición es más fácil de realizar? ¿Alguna de las dos posiciones está mal? ¿Qué sucede cuando rompo mis posiciones habituales?</p> <p>-Cierra los ojos e imagina que</p>

	<p>- Conocer los lineamientos que se utilizan en el trabajo artístico, según Kristin Linklater y Eliot Eisner, y que guiarán el resto del taller.</p>	<p>cortas un limón verde y jugoso, le pones un poco de sal y lo exprimes en tu boca. ¿Salivaste? ¿Por qué salivaste si no exprimiste el limón, solo es imaginario?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ No hay bueno o malo. Simplemente algunas cosas son más adecuadas en unos momentos que otras. (Evitar realizar juicios de valor) ❖ Hacer las cosas de manera diferente produce sensaciones nuevas. ❖ Nos interesan los detalles que por lo regular pasan de largo. ❖ La imaginación es un elemento capaz de producir cambios corporales significativos.
<p>20 min- Recuperar conocimientos previos</p>	<p>Reconocer la imagen que tienen de su aparato fonador a partir de un dibujo</p> <p>- Mostrar los dibujos al resto del grupo.</p>	<p>Van a tomar una hoja y un lápiz para elaborar un dibujo de ustedes mismos en el que muestren su aparato fonador</p> <p>¿Cómo te imaginas tus cuerdas vocales? ¿De qué color sería tu voz? ¿Qué tipo de líneas traza tu voz?...</p> <p>Ahora lleven el dibujo con ustedes de manera que puedan verlo sus compañeros y caminen por el salón.</p> <p>¿Qué observo?, ¿Qué elementos comunes hay entre los dibujos?, ¿Qué me permite mirar el dibujo,</p>

<p>15 min- Cierre</p> <p>(Reflexión: Momento 4)</p>	<p>- Reflexionar en círculo sobre los contenidos que se abordaron en la sesión</p>	<p>-¿En qué momentos sentí más libre mi respiración? ¿Logré visualizar mi diafragma? ¿Fui consciente de mis huesos? ¿Qué tipo de respiración le da más potencia a la voz? ¿Qué tipo de respiración me gustaría usar en el aula?</p>
---	--	---

Anexo 3
Ejemplo de tabla de análisis

Maestra 1			
¿Cómo cambia la concepción, que el docente tiene de su expresividad vocal, después de la experiencia de formación inicial, experimentada durante el taller?			
Categoría	Antes	Durante	Después
Voz fuerte/control/grito	<p>-Tengo ya 20 años de experiencia docente, y una voz bastante fuerte (necesaria para los maestros y más si estamos en el patio.</p> <p>- Era capaz de controlar a los alumnos con mi voz tan potente.</p> <p>- Hoy las cosas han cambiado, mi voz aún sigue fuerte, pero mi garganta esta lastimada.</p> <p>- Además de ya no estar "bien visto" el uso de la voz fuerte.</p> <p>- El volumen en nuestra voz es muy importante en el proceso de comunicación con los alumnos.</p> <p>- ESCUCHA Al dar clases en el patio tienes que levantar mucho la voz, ¿no? Para que los muchachos te hagan caso o los niños, eso de repente ya es un problema porque se sienten agredidos.</p> <p>-ESCUCHA Los maestros</p>	<p>- Pues creo que mi voz es fuerte, pero ya está lastimada.</p> <p>- Yo creo que la voz no nada más es tener volumen y tener fuerza, sino también saber expresar lo que queremos. EXPRESIÓN</p> <p>- Es que me duele la garganta es que no puedo hablar muy fuerte</p>	<p>-Me sorprende ver que mi voz sale grande y poderosa porque, porque yo siento que traigo mucho conflicto en mi garganta.</p> <p>-Conflicto este...porque a veces siento que dejo de acariciar a mis alumnos, a las personas, siento- me he dicho mi comunicación es agresiva, ¿no? porque soy de carácter fuerte, porque mi voz es fuerte, entonces, pues me quedo todavía con ganas de mucho porque no logro liberar esta parte de mi cuello. EXPRESIÓN</p> <p>-Ese es un conflicto que yo traigo y soy rebelde y dijo "si él me grita porque yo no", sé que estoy media chiflada pero traigo ese conflicto. EXPRESIÓN-resistencia ambiente</p> <p>-Porque mi voz es fuerte</p> <p>- Hablas golpeado, hablas fuerte, ¡ah! yo digo "vámonos haciendo responsables, yo tengo</p>

	<p>te dicen: <i>es que estas gritando mucho</i>, pero no hay forma de que los muchachos te hagan caso si no levantas la voz.</p> <p>- Creo tener todavía potencia en mi voz, de hecho este me dicen: maestra está hablando y se escucha hasta el otro salón, ¿no? si tengo voz potente.</p> <p>- Porque mi voz de verdad creo que todavía tiene...tiene fuerza.</p> <p>- Porque a veces los gritos no son suficientes, no están ya bien vistos, este...los gritos me refiero a la voz fuerte, ¿no?</p> <p>- Yo tengo una voz fuerte, y eso hace que los muchachos estén despiertos.</p>		<p>este tono de voz horrible y tú! tienes una...que le podríamos decir una sensibilidad intolerante para mí gusto"</p> <p>- y a pesar de que a veces no las he cuidado y mi voz sigue siendo potente, ¿no?</p>
<p>Voz en desempeño profesional</p>	<p>- Considero que como profesores es nuestro deber seguir preparándonos, buscar maneras de reinventarnos, de motivarnos, ya que en la medida en que estemos preparados podemos enfrentar con más herramientas nuestra labor docente; más nuestra prioridad sería empezar por estar bien como personas. IMPULSIÓN</p>	<p>-Ahorita tú, mencionaste algo muy importante, le dices a tus alumnos - a ver, calmados, así va a funcionar la situación aquí - y a veces no se trata de eso con los chavos, ¿no? Yo entiendo que estén de latosos y al final siempre se les pasa, entonces yo también les digo a mis niños.</p>	<p>- porque a veces siento que dejo de acariciar a mis alumnos, a las personas, siento.</p> <p>-Yo estaba pensando cómo le voy a hacer para todos los días hacerme consciente de que tengo que acariciar no golpear con mi voz. Una porque ahora los alumnos son muy sentiditos no? o sea, ellos si te pueden decir lo que quieras pero tú a ellos no porque entonces, se te arma.</p>

	<p>- una voz bastante fuerte, necesaria para los maestros y más si estamos en el patio, como es el caso de los profesores de Educación Física.</p> <p>-Al dar clases en el patio tienes que levantar mucho la voz, ¿no? Para que los muchachos te hagan caso.</p>		<p>- Una cuestión que todos sepamos (se refiere al uso de la voz), porque los mismos niños están corriendo y gritando</p>
<p>Expresión- Comunicación</p>	<p>-El volumen en nuestra voz es muy importante en el proceso de comunicación con los alumnos.</p> <p>-No recuerdo haber tenido una clase en la escuela en donde nos enseñaran a usar nuestra voz correctamente para no lastimarnos, ni los matices y la forma de expresar para lograr la atención de los alumnos.</p> <p>- Entonces hay esa parte de jugar con ellos, ah...con la expresión, yo ocupo mucho la vista, ¿no? así de : <i>y tú no quieres ver a la bruja que habita en mí. (...)</i> Y a ellos les gusta, les gusta jugar a que soy una bruja y eso que ya están en secundaria, ¿no?</p>	<p>-Y sí nada no nada más el volumen, es el matiz, y la intención y todas esas cuestiones, que tal vez si las supiéramos usar pues tendríamos mejores resultados sin desgastarnos.</p> <p>- Yo creo que la voz no nada más es tener volumen y tener fuerza, sino también saber expresar lo que queremos.</p>	<p>- Las palabras o la voz, lo mismo entendí yo, pudiera ser una caricia o igual un golpe, ¿no? tiene que ver con la emoción. MATICES</p> <p>- Mi comunicación es agresiva, ¿no? porque soy de carácter fuerte, porque mi voz es fuerte, entonces, pues me quedo todavía con ganas de mucho porque no logro liberar esta parte de mi cuello.</p> <p>- Los alumnos son muy sentiditos ¿no? o sea, ellos si te pueden decir lo que quieras pero tú a ellos no porque entonces, se te arma, ese es un conflicto que se te arma.</p>
<p>Uso de tonalidad vocal (premeditado y espontaneo)</p>	<p>- No recuerdo haber tenido una clase en la escuela en donde nos enseñaran a usar nuestra voz</p>	<p>- Y sí nada no nada más el volumen, es el matiz, y la intención y todas esas cuestiones.</p>	

	<p>correctamente para no lastimarnos, ni los matices y la forma de expresar.</p> <p>- A mí me sirve jugar a la artista, ¿no? de hecho yo le digo a los niños de secundaria que ya son bastante rebeldes, este que yo hubiera sido actriz y malvada del cuento, ¿no?</p>		
Opiniones sobre la voz	<p>-Tengo ya 20 años de experiencia docente, y una voz bastante fuerte.</p> <p>- Ya me encuentro con la voz muy gastada.</p> <p>- Si tengo voz potente pero, pues si ya lastimada.</p> <p>- Me gusta cantar, sí. Canto horrible, también, pero me encanta.</p> <p>- Descubro que canto feo pero con mucho sentimiento.</p> <p>- Porque mi voz de verdad creo que todavía tiene...tiene fuerza.</p> <p>- Mi voz para nada es así lindita, yo tengo una voz fuerte.</p>	<p>- Pues creo que mi voz es fuerte.</p>	<p>- Y me sorprende ver que mi voz sale grande y poderosa.</p> <p>- Y a pesar de que a veces no las he cuidado y mi voz sigue siendo potente, no?</p> <p>- Porque mi voz es fuerte.</p> <p>-Yo tengo este tono de voz horrible</p> <p>- A mí me gusta hablar, a mí me gusta mi voz, a mí me gusta no conformarme, a mí me gusta formarme, a mí me gusta.</p>
Propiocepción técnica	<p>-Mi garganta esta lastimada, si no la apoyo bien me empieza a dar tos.</p> <p>-No me quedo afónica pero toso mucho,</p>	<p>- Mi voz es fuerte, pero ya está lastimada, porque si no apoyo bien mi voz, empiezo a toser, y entonces ya toso mucho a la hora de dar mi clase, y pues</p>	<p>- Conflicto que yo traigo y te he platicado, ¿no? yo siento la garganta o el cuello, siento todo esto muy tenso, entonces llego acá al curso y me sorprende</p>

	<p>entonces de repente estoy hablando y cuando siento que no apoyo bien mi voz, me lastima (no se entiende bien) en especial es que me lastima y entonces, empiezo a toser.</p> <p>- Hay otros días en que siento una presión en la garganta muy fuerte.</p> <p>- voy tratando de apoyar mi voz y según yo voy practicando, ¿no? para apoyar la voz en el ¿esófago?</p> <p>-La situación incómoda para mí en cuanto a mi voz, en no tener esas herramientas para poder apoyarla para poder hablarles y que se me lastime la garganta.</p>	<p>es incómodo, ¿no?</p> <p>- Yo traigo una tos crónica, por mi mal manejo de la voz</p> <p>- como que yo me concentré más en los ruidos, de hecho con los cuerpos, como que no me permití percibir más y entonces siento que también hay un bloqueo en mí.</p> <p>- Yo me concentré en lo más fuerte, no interiorice más.</p>	<p>ver que mi voz sale grande y poderosa.</p> <p>- Me duele horrible la mandíbula, cuando hacemos esa liberación, este, nunca lo he podido hacer, este yo me muevo la pierna y no puedo.</p> <p>-Soy de mandíbula necia y no, horrible, pero este aunque me voy entendiendo esta parte de liberar, yo estaba pensando cómo le voy a hacer para todos los días hacerme consciente de que tengo que acariciar no golpear con mi voz.</p> <p>- Y este...me voy con esta, con estas ganas de todos los días a hacer algo para empezar a abrir mi...mí, digamos mi aparato fonador.</p> <p>-A veces ya no me sale la voz, horrible y siento hasta la cara toda apretada así y creo que estoy cargando toda la tensión en esa parte, y sí me gustaría aprender a como liberarme, si me hago este masajito me libero.</p>
<p>Consciencia sobre expresión</p>	<p>-Me gustaría poder participar en este taller, para no seguir lastimando mi garganta y poder realizar mi trabajo sin verme afectada ni física ni</p>	<p>- Ya toso mucho a la hora de dar mi clase, y pues es incómodo, ¿no? a los niños les da risa, me dicen -que no muera- pero para mí ya no es gracioso.</p>	<p>- Conflicto este...porque a veces siento que dejo de acariciar a mis alumnos, a las personas.</p> <p>- Es un conflicto que yo traigo y soy rebelde y</p>

	<p>emocionalmente (a veces me duele la garganta al dar mis clases y me siento frustrada).</p>	<p>- Como que yo me concentré más en los ruidos, de hecho con los cuerpos, como que no me permití percibir más y entonces siento que también hay un bloqueo en mí, de no saberme expresar.</p> <p>- Y eso de no saber cómo expresarme, no saber pedir, y ahora que pones esta actividad, ni siquiera me di el permiso de ir más allá, yo me concentré en lo más fuerte, no interioricé más.</p> <p>-Sí me puse muy nerviosa, como que me estaba equivocando, se me olvidaba y eso que fue muy chiquito, pero ya que le empezamos a dar forma, ya como que me fui calmando, y cuando lo hicimos me sentí bien, me sentí a gusto, y pues me gustó y disfruté.</p>	<p>dijo "si él me grita porque yo no", sé que estoy media chiflada pero traigo ese conflicto yo recuerdo que este, mi mamá constantemente me decía "Cállate Jessica" porque yo era imprudente, o sigo siendo imprudente.</p> <p>- Así yo digo lo que pienso y me han frenado, no? en ese momento me frenó mi mamá, y la sociedad de repente "¿por qué expresas, no?" "no llores, no digas, no cuentes eso".</p> <p>- Yo quiero decir, yo quiero sacar.</p> <p>- Era muy constante en mí, que primero mi mamá, yo amo a mi mamá pero pos ahí ya ella fiera, no? "ya, cállate" [risas] no recuerdo si a mis hermanos ella les decía, pero a mí sí me quedó muy marcado: "cállate Jessica".</p> <p>- Porque yo me defendía, que decían algo y no, no es cierto, no fue así. Cuando los maestros me acusaban de no, de "no pero no fue así", entonces me tenía que callar porque los adultos estaban hablando, ¿no?</p> <p>-: Cuando eres niño te</p>

			<p>callaban porque eres un niño y no tienes voz, pero cuando eres adulto todo el mundo se ofende con lo que dices.</p> <p>-Yo creo que si hace falta y coincido contigo compañero, sanar, sanar porque toda la gente te va coartando, no te dejan hablar, no te dejan decir. Hay gente que se calla porque prefiere evitarse problemas, ha aprendido a no hablar. Pero a mí me gusta hablar, a mí me gusta mi voz, a mí me gusta no conformarme, a mí me gusta formarme, a mí me gusta.</p>
--	--	--	---