

La voz y el acto de comprender

Voice and the Act of Understanding

Deby Kaufmann Levy

Universidad de Chile, Santiago, Chile

debykaufmann@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es atender la importancia de la relación entre voz y comprensión en la formación vocal para actores. Comenzaré refiriéndome a las redes biológicas que sustentan ambos conceptos. Luego, haré un diagnóstico acerca de los altos niveles de analfabetismo funcional en Chile y sus consecuencias en el campo de la pedagogía vocal. A partir de este diagnóstico, reflexionaré sobre la relevancia del concepto de pensamiento crítico, en función de las prácticas vocales en la formación teatral. Además, presentaré la experiencia pedagógica que he desarrollado en los últimos años, basada en las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire.

Palabras clave:

Comprender - producción de la voz - formación actoral - pensamiento crítico - Paulo Freire.

Abstract

The objective of this essay is to focus on the importance of the relation between voice and understanding on actoral training. I will begin by referring to the biological networks that support both concepts. Then, I will make a diagnosis about the high levels of functional illiteracy in Chile and its consequences in the field of vocal pedagogy. Based on this diagnosis, I will reflect on the relevance of the concept of critical thinking, in terms of vocal practices in theatre training. In addition, I will present the pedagogical experience I have developed in recent years, based on the ideas of the Brazilian pedagogue Paulo Freire.

Keywords:

Understanding - voice production - actoral training - critical thinking - Paulo Freire.

*Quiero escucharle a usted,
no escuchar su voz*
(Iris Warren)

Introducción

El acto de comprender es una habilidad que integra procesos cognitivos de diversas naturalezas y que se desenvuelve de modo único en cada persona en su contexto, lo que lo convierte en un ejercicio complejo y en permanente movimiento. De la misma manera, la voz es un fenómeno constituido por nuestra fisiología, nuestra identidad, nuestros centros emocionales y en gran parte por el contexto en el que nos hallamos. En este trabajo me detendré en algunos conceptos y estrategias que se comprometen con estas dos operaciones, en los contextos de la práctica actoral así como de la pedagogía vocal en el teatro.

Es natural pensar que, sin una adecuada tonificación del aparato vocal así como sin una justa comprensión sobre aquello que se intenta comunicar, la emisión de los sonidos y textos ve disminuida su capacidad comunicativa. Además, los conceptos de voz y comprensión se ven favorecidos en su convivencia: cuando la emisión del sonido está sostenida por una comprensión profunda y detallada —léase un punto de vista, una implicancia, una necesidad o una convicción— impacta muscularmente en el sistema y aparato vocal, tanto en la postura como en la laringe, lo que encauza un sonido claro y comunicante. Así, la comprensión íntegra de aquello que queremos decir es requisito primario para el acto vocal y expresivo.

Me detendré a continuación en el interesante mecanismo de la producción vocal, con el ánimo de indagar en la relación de voz y comprensión, conceptos en los que se justifica este trabajo.

Producción de la voz. Para Uwe Jürgens “[l]a vocalización es un patrón de comportamiento complejo en el que participan tres componentes esenciales: actividad laríngea, movimientos respiratorios y actividad supra laríngea (articulatoria)”¹ (235). Explica el autor que estos componentes originan su actividad en conexiones neurológicas a través de redes que envían y reciben información tanto sensorial —la que se recibe— como motriz —la que se envía. Dentro de esta red de traspaso de información hay importantes implicancias tanto a nivel cortical, es decir, donde están las funciones cognitivas encargadas de la producción de lenguaje; así como a nivel subcortical, que es el área donde se produce la coordinación motora y también donde se encuentra la amígdala, que rige las emociones (Jürgens).

El cerebro y el aparato vocal se envuelven en una dinámica de traspaso de información tanto involuntaria (nivel subcortical) como voluntaria (nivel cortical). Así, se origina la modulación de diversas vocalizaciones, desde los sonidos vegetativos producidos en el sonido no verbal como la risa, el llanto o un grito de susto; hasta las complejas demandas comunicativas del habla y de la voz, así como las vocalizaciones hábiles para la actuación y el canto. Voz y comprensión se organizan mediante una extensa red que implica un traspaso dialéctico de lo sensitivo a lo neurológico y de lo neurológico a lo muscular. Es así como “[n]o existe ningún órgano o estruc-

1 “Vocalization is a complex behaviour pattern, consisting of essentially three components: laryngeal activity, respiratory movements and supralaryngeal (articulatory) activity”. La traducción es propia.

tura en el cuerpo humano que tenga como función única ni primera la producción de la voz . . . la acción coordinada de las diferentes estructuras influirá en la emisión y calidad de la voz” (Torres Gallardo y Gimeno Pérez 9).

En específico, el entrenamiento vocal de actrices y actores estimula aquel sistema que recibe información del ambiente —como la temperatura, la ubicación en el espacio, la postura en equilibrio o desequilibrio y el contexto en general—, respondiendo con órdenes motoras. Este mecanismo de lectura contextual veloz y traspaso de información se halla implícito, guiado por el sistema nervioso vegetativo o autónomo, que es la parte del sistema sometido a lo involuntario. El entrenamiento, al estimular la exploración física y sonora, juega a través de la propiocepción con los límites de los mecanismos voluntarios e involuntarios, lo que enriquece la investigación del cuerpo como instrumento para la comunicación.

La especificidad del contexto y la biología de cada persona definirá su sonido, que será único e irreproducible. Ambos campos (biológico y contextual) y todo lo que decanta de ellos (geografía, biografía, herencias, etc.) definirán la capacidad respiratoria, los apoyos, la resonancia, la postura y toda la cadena muscular-neuronal implícita en el ejercicio del sonido. Por esto, la exploración de la voz propia, genuina, no se reduce a un simple ejercicio técnico; es un vasto camino en busca de la autenticidad y un desafío constante con la propia identidad. Para Linklater, “[l]a voz natural libre es transparente: expresa. . . nuestros impulsos sentipensantes (de sentimiento y pensamiento) en forma directa y espontánea. De esta manera, escuchamos a la persona, no simplemente su voz” (cit. en Ocampo 18).

En el campo de la pedagogía vocal es favorable observar las prácticas metodológicas que ponen en acción estos mecanismos de alta sensibilidad. Por ejemplo, durante el entrenamiento vocal es importante que las indicaciones o instrucciones sean frases cuidadosamente escogidas por quien conduce los ejercicios, por el impacto que tienen las palabras en el campo de la percepción y la motricidad. En la presentación de *La libertad de la voz natural: el método Linklater*², Kristin Linklater se detiene en la delicada labor de las indicaciones:

Las instrucciones casi siempre están expresadas en verbos pasivos: en vez de “inhalar” decimos “dejar que el aire entre.” Nunca decimos “hacer un sonido”. Usamos la frase “permite que suene” (como resultado de un impulso cerebral, un pensamiento). Al entrenar la voz con sensibilidad para restaurar sus caminos neurofisiológicos intrínsecos, usamos los músculos involuntarios para liberar la voz de las tensiones, inhibiciones y hábitos que hemos desarrollado con el fin de protegernos de reacciones emocionales espontáneas. Estamos re-aprendiendo la libertad, eliminando los controles innecesarios que resultan cuando el actor voluntariamente activa sus músculos (Ocampo 12).

De la misma manera en que la evolución del lenguaje responde a factores socioculturales, políticos, históricos y geográficos; el sonido es resultado de nuestra manera de estar en el mundo, comprensión que pone en marcha extraordinarias estructuras somáticas. Voz y comprensión se manifiestan a través de complejas redes de transmisión. De todo esto, infiero que nuestro sonido es el resultado de nuestra forma de ser, comprender y percibir el mundo.

2 El texto corresponde a la adaptación al español realizada por Antonio Ocampo Guzmán y autorizada por Linklater.

Acerca del acto de comprender. Quisiera precisar que el concepto de comprensión tratado a lo largo de este ensayo no se orienta como un mero ejercicio intelectual. Este proceso cognitivo posee una raíz biológica que integra tanto los sentidos como el contexto en el que se desenvuelve, e incluso en ocasiones, actúa a través de procesos involuntarios, prescindiendo del pensamiento lógico.

Cuando hablamos de comprensión, de inmediato surgen conceptos relacionados: la lógica, la razón, la inteligencia, la reflexión, la mente o el juicio. Y el acercamiento a estos conceptos nos remite a un lugar específico del cuerpo humano: el cerebro. Pero la residencia estática de lo intelectual, lo racional o lo teórico no existe. El intelecto y los conceptos que le acompañan son experiencias empíricas y sensibles. Lo que sí puede existir son decisiones de hacer prevalecer juicios y teorías —gracias a la capacidad de proyección de la mente— por sobre la experiencia concreta emocional y de voluntad del ser humano. Un ejemplo se da en el entrenamiento vocal, cuando en un participante se observa “exceso de mente o de intelecto” durante los ejercicios. Esto hace referencia a la influencia de complejos procesos culturales y biológicos que impiden un sonido libre como resultado. La discusión es amplia. La influencia racionalista y los métodos cartesianos ejercieron cierta dominancia que perdura en las instituciones y los sistemas educacionales. En gran parte, aún conservamos estructuras heredadas de teorías que acentúan el rol de la razón en la adquisición de conocimiento. Enrique Pardo se refiere a esta problemática desde la perspectiva del trabajo vocal:

El hecho de que la especie humana utilice la voz para “representar” el lenguaje articulado tiene numerosas implicaciones. Una de las principales tareas, al menos desde una perspectiva de representación teatral, me parece ser la de levantar las barreras represivas que obstaculizan o detienen . . . la voz, y cuestionar los patrones culturales a través de los cuales damos voz a las emociones y a los pensamientos (6).

Desde los inicios de la vida, el ser humano requiere de la comprensión. Esta curiosidad natural se sostiene durante la primera infancia a través de mecanismos de percepción y reconocimiento del entorno. Asimismo, a través de la memoria, el sujeto es capaz de descubrir semejanzas o relaciones entre los elementos que le rodean. Estos procesos constituyen la base para el entendimiento de mundo. Percepción, reconocimiento y memoria son los primeros conceptos implicados en la comprensión.

El acto de comprender requiere de un descubrimiento. A través de la memoria, estas revelaciones se naturalizan y se aprehenden, hasta ser absorbidas e integradas como parte de la comprensión natural del ser humano. De la misma forma que el proceso de producción del sonido involucra múltiples sistemas, este proceso de construcción de sentido se despliega gracias a un intercambio de información sostenido por la biografía, el contexto, la emocionalidad, la biología, entre otros. Por lo que, si bien el acto de comprender requiere de conexiones originadas en el cerebro, también requiere de mecanismos sensoriales internos, así como de un universo externo que lo sustente.

Hago esta precisión para reivindicar la comprensión como acción vinculada a los sentidos, la emoción, la imaginación y la voluntad, entre otras. Y que la deducción de la verdad —necesidad humana primigenia y principal objetivo de la comprensión— no sería posible sin aquel soporte

empírico. Es por esto, que al traer a este ensayo los conceptos de comprensión, pensamiento crítico o lectura crítica, los consideraré como experiencias internas ligadas a la reflexión, así como vivencias externas relacionadas con la sensación y percepción del mundo.

Diagnóstico

Son múltiples las maneras de incentivar el ejercicio comprensivo y es de esperar que el incentivo comience en la primera etapa de formación. La infancia, de hecho, es una etapa comprometida naturalmente con la curiosidad, la pregunta y la exploración; capacidades que estimulan el acto de comprender el mundo. Una formación escolar que dé continuidad a aquellas naturales prácticas reflexivas y exploratorias es primordial para las y los futuros artistas escénicos que quieran ocupar la voz como instrumento comunicativo. Sin embargo, la mayor parte del sistema educacional chileno actual excluye este tipo de experiencias y así, durante el período de educación escolar, las estructuras pedagógicas se deben más a respuestas únicas que a espacios que incentiven la reflexión, el discernimiento o el debate. Para precisar esto, analizaré algunos precedentes. Comenzaré refiriéndome a un diagnóstico sobre comprensión lectora en Chile, que evidencia los altos índices de analfabetismo funcional existentes en nuestro país. El analfabetismo funcional se refiere a la condición de las personas que, si bien saben leer, no entienden lo que leen.

Para este ejemplo o diagnóstico, he escogido analizar la comprensión lectora como una de las tantas posibles formas de acercarnos al acto de comprender. No es la única, puesto que el acto de comprender se extiende al entendimiento del mundo a través de múltiples soportes. Aun así, la comprensión lectora es tarea recurrente en las y los artistas escénicos y su práctica impacta determinantemente en el aparato vocal y por lo tanto en el resultado sonoro.

Analfabetismo funcional en Chile. En 2013, se realizó un estudio que dio a conocer los índices de analfabetismo funcional en Chile. El “Segundo estudio de competencias básicas de la Población Adulta” desarrollado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile por encargo de la Cámara Chilena de la Construcción³, arrojó los siguientes datos: el 44% de la población entre 15 y 65 años, está en el nivel de analfabetismo funcional. Peor aún: más de la mitad de los chilenos no es capaz de seguir instrucciones escritas, de comprender lo que lee y de extraer mínimas consecuencias analíticas. Y, además, el 65% de los chilenos (con educación superior, egresados de centros de formación técnica, institutos y universidades) entiende solo textos simples y apenas puede hacer un mínimo análisis de ellos.

A propósito de esta encuesta, el escritor chileno Mauricio Electoral reflexionó en su columna “La soledad de los chilenos” sobre el porvenir de un país portador de estas cifras. El escritor aclara:

Atención: no se está midiendo la comprensión lectora de textos literarios —un poema de Neruda, por ejemplo, o un cuento de Manuel Rojas—, sino de textos básicos: noticias de periódicos,

3 En este punto, hay que destacar que el interés de la CChC por obtener estos datos es de carácter puramente económico, pues las deficiencias en la comprensión y procesamiento de la información de los trabajadores conduce a una baja productividad. Hay que considerar que el analfabetismo funcional también afecta en la calidad de vida de los trabajadores, en su esfera social, familiar y personal.

formularios, gráficos. . . Las personas que no leen están cortadas de la esfera simbólica; tienen dificultades para rellenar un formulario, pero, sobre todo, para aprehender el mundo. Es como si tuviéramos la mitad de nuestra población aquejada de ceguera. Quien no lee está ciego, sordo y, sobre todo, solo (10).

Posterior a este estudio, en 2016, la "Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC)", liderada en Chile por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación y la OCDE, arrojó números similares. En resultados de comprensión lectora, el 53% de los adultos chilenos se encontró en el nivel de desempeño bajo. El mismo estudio alude a la permanencia de estos números en el tiempo:

Los resultados de comprensión lectora de PIAAC son comparables con la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS) en la que Chile participó en 1998. Estas evaluaciones permiten analizar las competencias de los jóvenes y adultos en dos momentos del tiempo, indicando que el bajo desempeño de Chile en comprensión lectora se ha mantenido constante en los últimos 17 años pese al aumento en el PIB per cápita y en la población con educación superior (Centro de estudios Mineduc 12).

Con estos datos, es evidente que el problema de analfabetismo funcional en Chile no ha mejorado significativamente y que los esfuerzos implementados en políticas públicas y reformas educacionales no han logrado dimensionar la gravedad del problema.

Fórmulas mecánicas. En distintas escuelas de teatro, a partir de ejercicios de lectura a viva voz, he analizado junto a los estudiantes las mismas conclusiones de los estudios citados, esta vez desde el campo de la pedagogía vocal. Este análisis nos ha permitido observar una escasa práctica lectora, la dificultad en la comprensión de textos, así como una baja capacidad comunicativa al momento de transmitir las ideas de textos escogidos por ellas y ellos mismos. Así, evaluamos la falta de orientación en nuestra primera formación lectora, sustentada en fórmulas mecánicas de aprendizaje, alejada del proceso cognitivo que significa una comprensión dinámica y que muy a menudo formaba hábitos lectores sostenidos en la competencia, como el caso de la popular lectura veloz.

Responsabilizar a los estudiantes de la descuidada relación con la lectura, apuntando a meros asuntos técnicos o de motivación no se justifica. Sucede que, en la etapa inicial del proceso de aprender a leer, se omite una acción primordial, una praxis que asienta el camino hacia la voz comprensiva y propia: se excluye el acto de comprender, desestimando así la base fundamental para asumir los desafíos y contradicciones propias del aprendizaje.

Asunto de clases. A partir del diagnóstico referente al analfabetismo funcional en Chile, podemos deducir que son pocas las y los jóvenes que durante su formación escolar e incluso universitaria adquieren de forma efectiva habilidades ligadas al acto de comprender. Paradójicamente, los objetivos que levanta el Ministerio de Educación en los planes y programas de Lenguaje y Comunicación sugieren resultados bastante alejados de esta realidad. Cito aquí parte de dichos objetivos para el primer año medio:

Uno de los principales objetivos del sector es que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones, y apreciar el valor y significación de los textos (25).

Existe una distancia manifiesta entre lo que se espera de las escuelas en cuanto a formación lectora y la realidad. El sublimado estudiante que describen los planes y programas del ministerio dista de representar un nivel promedio en Chile. También hay que considerar que en nuestro país el acto de comprender (un texto en este caso) está fuertemente determinado por un asunto de clases sociales. En relación con esto, hace más de cien años, Luis Emilio Recabarren analizó, desde la perspectiva de clases, la situación del analfabetismo en su texto “Ricos y Pobres”⁴ de 1910. Si bien Recabarren se refiere al analfabetismo de quien no sabe leer ni escribir, su análisis puede interpretarse como un precedente simbólico:

La última clase de la sociedad. . . no ha adquirido ningún progreso evidente en mi concepto digno de llamarse progreso. Se me dirá que el número de analfabetos es mucho menor que el de antes, pero con esta afirmación no se prueba nada que ponga en evidencia un progreso. Para esta última clase de la sociedad, el saber leer y escribir no es sino un medio de comunicación que no le ha producido ningún bienestar social. El escasísimo ejercicio que de estos conocimientos hace esta parte del pueblo, le coloca en tal condición que casi es igual si nada supiese. En las ciudades y los campos el saber escribir, o simplemente firmar, ha sido para los hombres un nuevo medio de corrupción, pues la clase gobernante les ha degradado cívicamente enseñándoles a vender su conciencia, su voluntad, su soberanía (168-169).

Recabarren habla en ocasión del primer centenario de la independencia, y describe, en sus palabras, “el desastre moral de nuestra sociedad, durante los cien primeros años que han transcurrido para la vida de la República” (170). Este decepcionante y certero diagnóstico, nos ha acompañado, sin duda alguna, otro siglo más. Las fórmulas mecánicas de aprendizaje, sumadas a la determinación de clases, han relegado al acto de comprender en tanto derecho de discernimiento individual y social. Me pregunto, desde la praxis teatral: ¿cuánto tiempo y trabajo requerimos para que quienes comienzan a formarse lleguen a lecturas profundas y placenteras? Esto, considerando el nuevo desafío que implicará el análisis de textos dramáticos, y la complejidad que su comunicación requiere.

El acto de comprender en el teatro. Por la naturaleza de su trabajo, el actor y la actriz debieran manejar de forma aumentada la comprensión lectora, el pensamiento creativo y el análisis crítico. Son habilidades indispensables para estudiar una situación dramática y asumir su interpretación. Sin embargo, las escuelas de teatro no están exentas de la problemática del acto de comprender, considerando que la mayor parte de las y los estudiantes que entran a la formación actoral podrían pertenecer al amplio grupo de analfabetos funcionales.

4 Conferencia dictada en Rengo, la noche del 3 de septiembre de 1910, con ocasión del primer centenario de la Independencia.

Las cadenas musculares que activan el proceso vocal funcionan gracias a una necesidad comunicativa. Es preciso observar que aquel impulso fisiológico actúa desde un entendimiento de la realidad, de las propias experiencias y del entorno; y que las redes biológicas que sustentan esta operación suceden entre la percepción del mundo y las órdenes del cerebro. Así, una comprensión profunda, como estímulo de la necesidad comunicativa, es la base para la entrega de toda emisión.

Para Linklater “liberar la voz es liberar a la persona y toda persona es indivisiblemente cuerpo y mente. . . Los únicos límites concretos de la voz son la falta de un deseo auténtico de comunicar, de imaginación y de experiencia de vida. . .” (Ocampo 18). Si bien la claridad de las palabras es imprescindible en la acción comunicativa, el acto de comprender, y por ende de ser comprendidos, va más allá de una mera comprensión fonética. Exige un entendimiento afinado: crítico y creativo a la vez. El ejercicio de análisis, la observación aguda del ser humano en su entorno y una capacidad imaginativa despierta son prácticas que contribuyen considerablemente a la comunicación. Me detendré a continuación en la estrategia de pensamiento crítico, concepto que ofrece un tipo de comprensión sustentada en acciones de origen reflexivo. Esto, con el fin de continuar profundizando en cómo el acto de comprender impacta en la búsqueda de un sonido libre y honesto.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es aquel que promueve el análisis, la evaluación y la discusión como agentes indispensables en la generación de conocimiento. Este tipo de pensamiento pone en juego distintas perspectivas para la reflexión y contrasta teorías, argumentos y puntos de vista para resolver los temas de forma autónoma y comprometida. Mediante un enfoque epistemológico, el pensamiento crítico indaga en la naturaleza reflexiva del ser humano, y asume que la incertidumbre y las contradicciones son piezas esenciales en la búsqueda del conocimiento. Además, cuestiona las lógicas reduccionistas que simplifican la perspectiva del mundo. El interés de la criticidad es elaborar estrategias que permitan una comprensión extensa, sin desconocer la compleja interacción de los diversos factores que componen la naturaleza humana.

Tres conceptos ligados al pensamiento crítico. Analizaré tres conceptos vinculados a la estrategia de pensamiento crítico que, a la vez, son procesos relacionados a la praxis vocal en el teatro: diálogo, concientización y lectura crítica.

a) Diálogo

Cuando las personas dialogan, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no participarían si nunca hubieran estado en una conversación (Lipman 77).

Desde la perspectiva de la dialéctica —como arte y ciencia de dialogar—, el diálogo además de ser un proceso de construcción de significado es también un camino de construcción del ser social. Su valor reside en la compleja acción de dinamizar las contradicciones, en pos de una comprensión evolutiva del ser humano y su experiencia. Sin embargo, el concepto de diálogo es una idea relegada, que formativamente no se desarrolla en profundidad, como se intenta con la comprensión lectora y la escritura. Son escasas las instancias en donde se estudia y practica la dialéctica de la escucha. La formación actoral es una excepción, en ella el diálogo es un contenido propio de las escuelas de teatro, pero aun así, es un asunto tratado reducidamente y en áreas específicas de aprendizaje. En *Ontología del Lenguaje*, Rafael Echeverría se detiene en este concepto y escribe:

Es sorprendente darse cuenta de la poca atención que le hemos prestado al fenómeno de escuchar. Si buscamos literatura sobre éste, encontraremos que es muy escasa. . . siendo que el escuchar es el factor fundamental del lenguaje. . . Es el escuchar, no el hablar, el que confiere sentido a lo que decimos. Por lo tanto, el escuchar es lo que dirige todo el proceso de la comunicación (142).

Quisiera referirme al diálogo a través de una narración que define elocuentemente el concepto. El episodio lo cuenta Virginia Ferrer Cerveró en la introducción del libro *Pensamiento complejo y educación* del filósofo Matthew Lipman, y es el relato de una experiencia personal. En dicha introducción, la autora, que traduce e introduce a Lipman, narra cuán frustrantes le resultaban sus primeros acercamientos al filósofo en los años en que preparaba una tesis sobre su trabajo. A pesar de reiterados intentos, no lograba entablar una conversación fructífera con él que le ayudara a enriquecer su proyecto: “Mis acercamientos fueron muy infructuosos, no lograba expresar un lenguaje suficientemente relevante y pertinente para poder entrar en diálogo con él. Decidí esperar una ocasión más adecuada” (12). Cuenta que esta ocasión llegó poco después, el día en que, invitados a un congreso, tomaron el mismo avión. Pero sus intentos continuaban siendo insuficientes y ni la espera en el aeropuerto, ni el inicio del vuelo dieron los resultados esperados. Sin embargo:

De repente un aviso de alarma de huracán y la orden inmediata de regresar a nuestros asientos nos sorprendió. . . El avión empezó a tambalearse perdiendo altura, las caras iban mudando de expresión, cuál más agónica. . . Lipman a mi lado empieza a transpirar, se le notaba visiblemente inquieto y alterado. Es entonces cuando necesité urgentemente conversar conmigo. . . La vivencia compartida de probable peligro de accidente aéreo le decide por fin a mantener la conversación que yo hacía semanas buscaba. ¿Qué había ocurrido? *Una experiencia*. Por fin compartimos una vivencia mutua, un sentimiento, una emoción —el miedo a morir de repente— nos unió por minutos y se hizo necesaria el habla. Establecimos por fin esa comunicación deseada (13).

Es preciso aclarar, y lo hace la autora a su vez, que no se requiere que las experiencias sean extremas para que el diálogo exista. Lo que sí precisamos es de una experiencia en común, en donde las partes involucradas se manifiesten inquietas por un asunto colectivo, y que de tal interés resulte la acción fundamental de dialogar. Es así como la autora concluye que “[e]l diálogo requiere de una experiencia de vida compartida, una semántica de los hechos, una

referencia sensible" (13). Frente a eso: ¿Qué tipo de experiencia puede sostener el diálogo en la formación teatral?, ¿cómo el diálogo nos acerca al complejo acto de comprender, en pos de nuestras prácticas vocales?

Son diversas las instancias que propician la manifestación de una experiencia como sustento para el diálogo. En las compañías teatrales, en las escuelas y talleres de teatro, el diálogo está constantemente sucediendo en la discusión grupal acerca de las problemáticas de un texto o un asunto de interés colectivo. Es natural que de allí surjan inquietudes personales que más tarde definirán el soporte conceptual a trabajar. La experiencia de reflexión colectiva educa en el traspaso dialéctico de las ideas individuales a las sociales, y de paso destierra la concepción de una sola verdad establecida que predomine sobre las ideas del grupo.

Otra experiencia es el ejercicio de diálogo con los textos dramáticos o teóricos, trabajo que se desarrolla en la etapa de estudio previo a la escena. La instancia dialógica se manifiesta entonces en la conversación entre autor y lector. Esta relación resignifica los acontecimientos de los textos a través de la mirada subjetiva de quien lee. Es así que, de la lectura dialogada, resulta una reflexión de naturaleza filosófica que se manifiesta en contextos en donde urge comprender, no para encontrar respuestas fijas, sino para instalar problemáticas que permitan trascender nuestro acto de comprensión.

En su manifestación más técnica, el diálogo se presenta como instrumento para el acto de escuchar a compañeras/os de escena. En la situación de representación, es un requerimiento significativo para los intérpretes. Quienes asistimos a espectáculos teatrales podemos notar cuán irritantes resultan los "actores sordos", que, movidos por fuerzas apartadas del colectivo, hacen de sus partes un monólogo aislado perjudicando así la comunicación. Cicely Berry se detiene en este fenómeno desde el punto de vista del trabajo vocal y sostiene: "Saber escuchar con atención es una de las cosas más necesarias para hacer un uso pleno de la voz, pues la precisión con la que oímos se relaciona directamente con nuestro modo de reaccionar vocalmente" (247).

Linklater describe la serie de hechos o puntos que se suceden para que el sonido se ponga en marcha. Cuando se refiere al primer momento, en el que un impulso comunicativo es enviado desde a zona del habla en el cerebro a la musculatura interna del cuerpo, propone:

Aunque existan un sinnúmero de estímulos externos, nuestra expresión vocal siempre se inicia gracias a impulsos sentipensantes generados por nuestra necesidad y nuestro deseo de comunicarnos, los cuales despiertan la energía de los músculos de la respiración y del habla (Ocampo 23).

Cuando el acto de dialogar está presente, se manifiesta como un apoyo técnico para el sonido, basado en la cadena de acciones somáticas que se requieren para que la voz se manifieste. Es así como la experiencia y la necesidad de comunicar reivindican el diálogo como un aspecto sensible y creativo que precisa promoverse tanto en la formación de técnicas vocales como en todo proceso educativo. Es preciso reflexionar e incluso cuestionar nuestra capacidad de diálogo para de esta forma traerlo definitivamente al aula, por la contribución que hace a las prácticas colectivas, pedagógicas y a al desarrollo de nuestro aparato vocal.

b) Concientización

La concientización o concienciación es el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno. Mediante un proceso de discernimiento, la concientización tiende a comprometer al ser humano con su realidad, haciéndolo parte activa de esta. En palabras de Ana Lúzia Souza de Freitas: “A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos” (106).

Para el pedagogo brasileño Paulo Freire, sobre quien me extenderé más adelante, este concepto articula parte importante de sus investigaciones y visión pedagógica. El acto de concientizar en Freire es una herramienta de lucha en todo contexto en que las injusticias se vean normalizadas. Apasionadamente situado al lado de los oprimidos de la sociedad (campesinos y analfabetos en su mayoría), Freire no descansó en el concepto de libertad como un fin en sí mismo y se detuvo en el hecho de que los sujetos, una vez liberados de sus opresores, no tienen las herramientas para conducir esta libertad. Es este el lugar en el que la concientización se sitúa en el pensamiento freireano, deviniendo de ella el empoderamiento de hombres y mujeres capaces de construir libremente su identidad a partir de la desmitificación de los supuestos que se han instalado a desfavor de ellos. Estos supuestos, vale la pena recordar, se fundan en un intento de homogenización en donde condiciones tales como ser mujer, indígena, transexual, pobre, afrodescendiente o una persona diferente; son castigadas estratégicamente por unos pocos que asumen la mantención de un *statu quo* favorable para una minoría; al tiempo que condenan a la mayor parte de la sociedad, aun cuando paradójicamente estos últimos sostengan con su trabajo el sistema económico.

Este punto de vista —ligado al materialismo histórico de Marx— lo encontramos asimismo en Bertolt Brecht, quien a través del teatro épico exploró la concientización, podríamos decir que para el mismo sujeto del que se ocupó Freire, pero situado en un contexto distinto: ya no con los campesinos y analfabetos brasileños, sino con la masa obrera de la Europa de entreguerras. Si bien no hay registro que hable de la influencia de Brecht sobre Freire, ambos son inspiración para Augusto Boal, creador del Teatro del oprimido y si bien entre Brecht y Freire los contextos son distantes, la suerte de los oprimidos se mantiene y es en pos de ellos que trabajan ambos autores.

En el campo del teatro, el gesto concientizador de Brecht es el vuelco que se permite en la relación entre escena y espectador. Si en el teatro dramático el público se hace parte de una trama que lo envuelve, el teatro épico de Brecht se ocupa —por medio de un efecto de distanciamiento⁵— de desencantar al espectador, llamando su atención a través de un lenguaje conciso y narrativo, que no esconde efectos ni niega la situación de representación. Si el teatro dramático pretende ser un espejo de la realidad, el teatro épico se ocupa de develar los sucesos detrás de los sucesos, aquellos mecanismos de poder detrás de la realidad. El ser humano en el teatro épico se muestra como un ser en proceso, inacabado; un ser social que se desafía en las contradicciones y el peligro de dejarse condicionar y determinar por su contexto. Ser social al

5 El “efecto de distanciamiento” o “efecto de extrañamiento” es la estrategia utilizada en el teatro épico de Brecht, que mediante diversos recursos genera una distancia entre quien observa y los hechos que se narran. Así, se prescinde del efecto de la ilusión teatral, estimulando al espectador a asumir una actitud despierta y crítica ante lo que observa.

que urge tomar decisiones para así superar las fuerzas que se oponen dentro y fuera de él y de las cuales depende su sobrevivencia. Brecht nos quiere comunicar que la escena y la vida no son distintas y que en ambas el hombre está en constante transformación. Así, quien mira atentamente, asume una postura crítica frente a la obra que lo incita a una postura activa frente al mundo. El teatro épico despierta la capacidad de acción del espectador y, alejado de las estéticas del teatro dramático, pone la atención ya no en la emoción, sino en la conciencia: en la praxis y crítica.

De la misma manera en que Freire, a su modo, asume que praxis y teoría son conceptos que deben trabajarse sin dicotomías, el teatro de Brecht asume este rol dialéctico en el desafío que manifiesta entre la escena y el espectador. Para ambos creadores la concientización es una herramienta que incrementa la capacidad reflexiva de los oprimidos, asumiendo que todo individuo puede crear su devenir por medio de decisiones concientizadoras y que teoría y praxis —como reflexión y acción— debieran ser bases conductoras de la experiencia cotidiana de todo ser humano.

Si consideramos el diagnóstico inicial —el hecho de que hoy la mitad de la población lectora de Chile son analfabetos funcionales— nos situamos ante otra masa de oprimidos, determinada esta vez por su contexto particular: el de una sociedad educada en un sistema mercantilizado hasta la obscenidad. En este contexto, el gesto concientizador es acción transgresora de la misma forma que lo era para Freire, Brecht, Weill, Fanon y otros, cada una y uno en su lucha particular. En las prácticas de la pedagogía vocal y creación teatral no podemos pasar por alto el contexto educativo que forma a una buena parte de estudiantes y creadores del teatro en Chile, contexto determinado por un discurso educativo que deshumaniza a quien educa y quien es educado a través de métodos reduccionistas que seccionan, categorizan y uniforman la educación, que temen al pensamiento complejo como quien teme al misterio y por esto lo niegan; sin siquiera considerar que la imaginación creadora —íntimamente ligada al pensamiento crítico— es una capacidad innata del ser humano, que podemos reconocer con facilidad en la primera infancia. Matthew Lipman se refiere a esta problemática y la define:

Lo que descubre el niño en la escuela primaria es un ambiente totalmente estructurado. En lugar de acontecimientos que fluyen hacia otros acontecimientos hay un programa en el que confluyen estrictamente todas las cosas. En lugar de frases que pueden ser comprendidas tan solo buceando en su significado, han de prestar atención a una clase de lenguaje en el que la uniformidad y la descontextualización imperan. Con lo que se destierran las interpretaciones misteriosas. El misterio natural . . . viene reemplazado por un ambiente en el que todo es regular y explícito. Los niños gradualmente descubren que dicho ambiente raramente es apasionante o retador. . . declina el capital de iniciativas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela. Ésta explota sus energías y los devuelve a casa disminuidos. Al cabo del tiempo los niños se dan cuenta de que la escuela les enerva y desespera más que animarlos intelectualmente. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes (51).

Lipman acusa un notorio desencanto como efecto de nuestras prácticas educativas. La pérdida de la vitalidad no solo intelectual, sino física, emocional y espiritual es resultado de la estandarización de la educación. Es así como el acto de comprender, el pensamiento crítico y la intuición creativa quedan relegados en los años de escolarización.

C) Lectura crítica

Para el análisis de esta categoría, describiré dos niveles de lectura: literal y crítica. La lectura literal es un primer nivel de lectura, en ella se extrae la información explícita del texto, sus ideas principales, el reconocimiento de los personajes y sus acontecimientos. Es lectura básica pues no complejiza mediante el análisis o la interpretación, sino que se reduce a una presentación inicial. Este nivel de lectura precede a la lectura crítica, y es parte imprescindible para la posterior construcción de sentido.

La lectura crítica es lectura comprometida que asume que el trabajo del autor finaliza en la imaginación creativa de cada lector. Quien lee se abre a nuevas interpretaciones del texto mediante el análisis, la reflexión y la síntesis. La lectura crítica —que es también relectura— no busca llegar a un consenso, sino a una discusión. Luiz Gilberto Kronbauer sintetiza la concepción freireana de la conciencia crítica sosteniendo que “. . . se caracteriza por el pensar autónomo y comprometido. Ella no es nunca sectaria, al contrario, mientras más crítica, más democrática y dialógica es la conciencia” (103). Este nivel de lectura exige un punto de vista del lector, sustentado en el texto.

Para contrastar una lectura literal de una lectura crítica, recurriré a la última escena de *Una casa de muñecas* (1879) del noruego Henrik Ibsen, una de las escenas más conocidas del teatro occidental ya sea por el impecable estilo del dramaturgo, ya sea por su alto contenido social o por la vigencia de la que goza a pesar del siglo y más de distancia. La escena final de la obra muestra la última conversación entre Nora y Torvaldo, su marido hace ocho años. Nora ha sido chantajeada a raíz de un préstamo oculto que pidió para ayudar a su marido. Cuando Torvaldo se entera de aquello, Nora advierte las auténticas motivaciones de su esposo, movilizadas por un sentimiento profundamente egoísta. Esto le revela cuán manipulada ha vivido todos estos años, al servicio de la sociedad y en desmedro de su libertad individual. En un acto de profunda determinación, decide abandonar su casa y su familia.

Una lectura literal asume que el gesto final de Nora consiste solo en el abandono de sus hijos, su marido, su casa, es decir, su lugar en la sociedad. Esta lectura se basa en la información explícita de los acontecimientos. De hecho, la lectura que gran parte de la sociedad de aquella época le dio al desenlace de la obra puede ser considerada literal, ya que tanto conservadores como liberales pusieron su mirada casi exclusivamente en el gesto de abandono, sin considerar la compleja arquitectura que sostiene el desenlace. Los conservadores acusaron a la obra de inmoral mientras los liberales la definieron exclusivamente feminista. Estas visiones parciales son las que prevalecen en la actualidad. A propósito de la supuesta inclinación feminista de la obra, Ibsen respondió: “. . . cualquier cosa que haya escrito ha sido sin el pensamiento consciente de hacer propaganda . . . A mí me ha parecido un problema de la humanidad en general” (cit. en Dubatti 130).

Una lectura crítica debe considerar todo el soporte que la dramaturgia entrega. Ibsen alcanzó una escritura magistral en lo que se refiere al equilibrio entre forma y contenido y *Una casa de muñecas* es fiel ejemplo de ello. Contamos con un material consistente para adentrarnos en una posible lectura crítica y hay un sinnúmero de lecturas posibles si nos detenemos en los elementos que confluyen hacia la última decisión de Nora. Lo que nos permite una interpretación crítica es el universo total de la obra más que el mero gesto final. Hacia el final de la obra, Nora reflexiona sobre lo que ha sido su vida de casada. En un acto revelador, por primera vez es

consciente de cuán determinada ha estado por una sociedad machista, que la ha mantenido en un papel secundario, en un rol de juguete, conducida por las normas y conductas de la época. Es entonces que Nora interpela a Torvaldo: “He sido una muñeca grande en tu casa, como fui una muñeca pequeña en casa de papá” (99).

La autonomía que Nora reclama para sí misma se ampara en su convicción de que el lugar en donde está ya no es donde debe estar. Por eso renuncia a la educación de sus hijos y sostiene: “Es una tarea superior a mis fuerzas. Hay otra a la que debo atender, desde luego, y quiero pensar, ante todo, en educarme a mí misma” (100). En la misma línea, cuando Torvaldo le argumenta que ella no comprende la sociedad de la que forma parte, Nora le responde: “No, no comprendo nada; pero quiero comprenderlo y averiguar de parte de quién está la razón: si de la sociedad o de mí” (101).

Según Dubatti,

Nora es más que un personaje femenino: Es una metáfora de potencia incalculable. Más allá de las problemáticas de sexo y género, Nora encarna la figura del individuo, del ser humano rebelde que se separa de los dictámenes de la doxa e impone su visión de mundo basada en el ejercicio de la libertad y de la verdad (131).

La apreciación de Dubatti, en su calidad de especialista, se constituye en una mirada crítica, ya que considera el universo de la obra en su totalidad. Es capaz de superar una lectura literal e identificar la intención más profunda del autor, sintetizada en los conceptos de verdad y libertad. Desde esta perspectiva, la construcción vocal y el ejercicio actoral en su totalidad se enriquecen invaluablemente cuando el gesto de abandono se comprende desde la complejidad que un acto como el de Nora encierra. Es interesante, a modo de última observación, que el ejercicio de lectura crítica, en este caso, no se manifieste exclusivamente por parte de quien lee, sino que esté contenido también dentro la dramaturgia. Mientras ahondamos en la lectura de Ibsen, Nora, a su vez, vive un momento de intensa lectura crítica sobre sí misma y lo que la rodea, lo que la lleva a acciones transformadoras y obliga a quien lee atentamente a problematizar sus propias convicciones.

Los procesos de diálogo, de concientización y lectura crítica despertaron el interés del pedagogo brasileño Paulo Freire. Sus investigaciones dieron pie a una pedagogía consciente, conocida también como la pedagogía para la liberación. Me interesa rescatar este recorrido por la colaboración que hace al acto de comprender y, en consecuencia, a la visión de las prácticas vocales en la pedagogía teatral, mediante el pensamiento crítico como derecho indispensable de los seres humanos.

La propuesta de Paulo Freire

Hace algunos años, mientras trabajaba con los estudiantes la lectura a viva voz, me encontré con el texto de Freire “La importancia del acto de leer”. Este ensayo se constituyó en el material que nos ayudó a encauzar el trabajo vocal hacia una comprensión activa y que derivó —con el

texto como fundamento— en una experiencia pedagógica que he llamado “Lecturas de mundo”, la que describiré más adelante. En “el ensayo, Freire expone recuerdos de su infancia en Brasil y compone un relato que devela, mediante la observación consciente actual, cómo en sus primeros años se fueron dando sus primeras lecturas de mundo antes de leer la palabra. Freire sostiene que “[l]a lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel” (*La importancia* 105).

Esta particular forma de comprender la lectura es precedida por un recorrido pedagógico único en Latinoamérica, que hace de Freire un referente importante. Me parece necesario detenerme aquí —antes de describir el ejercicio de las lecturas de mundo— en algunos aspectos de aquel desarrollo de la pedagogía freireana.

Ser dueño de su propia voz. Cuando sucedió el golpe de estado de 1964 en Brasil, Paulo Freire comenzaba un proceso de revolución en el ámbito de la pedagogía, específicamente en la alfabetización de campesinos. En este contexto político, se vio obligado a salir de Brasil⁶ y el trabajo se interrumpió a pesar de haber tenido resultados extraordinarios: en menos de 45 días, un analfabeto no solo aprendía a leer y escribir, sino que, en palabras de Freire, aprendía “a ser dueño de su propia voz” (*La educación X*). Antes de este exilio, estando a cargo de la campaña nacional de alfabetización en su país, Freire impulsó un método de investigación y acción educativa con el que enseñó a leer y escribir a través de procesos de concientización⁷. El material de estudio surgía a partir de los propios campesinos y su contexto, desde sus palabras generadoras⁸ que eran las palabras con sentido existencial y emocional, propias del contexto de quienes se alfabetizaban. Este modo de enseñanza contradecía los métodos de repetición y memorización mecánica de las palabras, que dejaban a los aprendices en una posición pasiva, aislada del mundo y su contexto inmediato. Esta forma transformadora de enseñanza tomó cuerpo en los círculos de cultura, espacios de formación basados en el diálogo como herramienta principal. Más tarde, estos círculos se dedicarían no solo a la alfabetización, sino también al trabajo de concientización, en donde campesinos, campesinas, trabajadores y trabajadoras asalariados dialogarían en torno a sus problemáticas.

Julio Barreiro en el prólogo del libro de Freire *La educación como práctica de la libertad*, sostiene:

Para Freire la alfabetización —al igual que toda tarea de educación— no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con la educación libertadora, sino que supone que las palabras tienen un poder mágico (12).

6 Entre 1964 y 1971, Paulo Freire se exilió en Chile donde trabajó con campesinas y campesinos durante la Reforma Agraria de Frei Montalva, a través de los círculos de cultura, entre otras estrategias de concientización. Su aporte fue significativo en este contexto de cambio inédito en América Latina.

7 Según Thomas G. Sanders, profesor norteamericano estudioso de Freire, la concientización: “Significa un ‘despertar de la conciencia’, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad. . .” (*La educación XIV*).

8 Las palabras generadoras fueron palabras obtenidas en encuentros informales con los educandos, propias de su universo vocabular. Estas palabras, cuidadosamente empleadas, sirvieron como material didáctico para la alfabetización y concientización de campesinos, campesinas, trabajadores y trabajadoras asalariados.

Freire llamó "educación bancaria" al acto mecánico en donde el educador deposita contenidos en la mente de un hombre o una mujer supuestamente vacíos de conocimiento (*Pedagogía del oprimido*). Esta forma de enseñanza supone que la realidad no se transforma, estableciendo premisas estáticas sin posibilidad de reflexión. Su némesis sería el concepto "educación libertadora", en donde el estudiante comprende el mundo en su interacción con él y reflexiona sobre sí mismo y sobre el proceso de educación en el que está inmerso, siendo parte activa de este. En torno a esta reflexión, Freire sostiene que "Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas" (*La Educación* 53).

La importancia del acto de leer. En el ensayo "La importancia del acto de leer", Freire desarrolla un ejercicio de carácter reconstructivo, en el que revisa y recrea aquellas experiencias que constituyeron las primeras comprensiones de su entorno. Para el autor, estas lecturas iniciales serían la base para que, en la futura lectura de la palabra, exista una mirada reflexiva, considerando que "leer es pronunciar el mundo" (17). El texto, sugestivo y estimulante, despierta en el lector sus propias lecturas de mundo. En este, Freire rescata imágenes arquetípicas de la infancia:

En este esfuerzo re-creo y re-vivo la experiencia del momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas (*La importancia* 95-6).

Lecturas de mundo. La experiencia pedagógica "lecturas de mundo" ha sido desarrollada a partir de la premisa del ensayo de Freire. El ejercicio ha permitido que en las clases de voz, las sesiones de lectura con las y los estudiantes sean instancias que integran una comprensión activa y crítica. En cuanto a la estructura del ejercicio, este contempla un momento de lectura, otro de escritura y uno de oralidad. Comenzamos leyendo el ensayo "La importancia del acto de leer" para generar una reflexión colectiva en torno al acto de leer el mundo. Luego, en la etapa de escritura, cada estudiante confecciona un relato personal que revise un momento en que leyó el mundo antes de leer la palabra. Unos días después, hacemos una sesión de lectura en voz alta compartida de los textos que han escrito.

Al oír los relatos de sus compañeras y compañeros, quienes participan recuerdan nuevos momentos en que la lectura de su entorno estuvo implícita, ya que el universo de los primeros años sugiere frecuentemente un claro imaginario colectivo. Entonces, se dan un tiempo de reescritura; revisamos los textos para integrar nuevas ideas, afinar la redacción y organizar el relato. Asimismo, extraemos las palabras más significativas del relato, las palabras generadoras, a las que se les confiere un valor especial por su calidad paradigmática: no hay separación entre palabra y experiencia cuando se comprende la "palabra-mundo" (*La importancia* 95).

Durante el ejercicio quienes escriben, leen y escuchan, se familiarizan con el acto de leer al ser humano en su contexto, asumiendo que la lectura también se practica en esferas distintas a las de la codificación de la palabra. Reactualizamos así las habilidades en torno a la lectura, se

agudiza la percepción del propio acto de comprender, y en el proceso se fortalece la estructura biológica del sonido a través de la comprensión. Este ejercicio otorga dinamismo a nuestras prácticas vocales y profundiza de forma dialéctica la interacción entre texto y contexto. Es, como afirma Freire, estar “en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto” (*La educación* 82).

Conclusión

En el campo del entrenamiento vocal, el acto de comprender contribuye de forma significativa al desarrollo de las habilidades comunicativas. Los conceptos vinculados al pensamiento crítico son solo algunos de los múltiples procesos que colaboran con la fantástica red biológica que une voz y comprensión. Por medio de la profundización de la lectura —que he tomado como uno de los tantos paradigmas ligados al acto de comprender— se enriquecen procesos de entendimiento y comunicación. El ejercicio vocal necesita ser estimulado a través de prácticas gozosas y conscientes. En un panorama de mayor acceso a la exploración del entorno personal, mejora también la vitalidad de los aspectos biológicos ligados a la comprensión: el asentamiento del yo en su contexto, más la activación de nuevas visiones de mundo, impactan en la postura física, en la relación con el espacio y con quienes nos rodean.

Es entonces que, desde un espacio técnico y exploratorio, emerge el oficio: la voz es un instrumento que podemos afinar. En el mejor de los casos, aquella afinación produce la liberación tanto del sonido como del ser en su totalidad, por los múltiples aspectos implicados en el ejercicio vocal. Trabajar la voz muchas veces trae la disolución de antiguos sistemas de creencias y cambios de paradigmas, abriendo la mirada a nuevas perspectivas. Así, en el ámbito de la pedagogía vocal no basta contar con saberes aislados de nuestra práctica ni con prácticas que no se sustenten en aquello que somos. Desarrollar un entrenamiento vocal es estudiar la condición humana.

A través de una comprensión activa nos apropiamos del aprendizaje, meditamos sobre nosotras y nosotros mismos y el contexto educativo del que participamos, asumiendo que leer el mundo implica acciones transformadoras. De esta forma, enriquecemos los procesos vocales y dialécticos, erradicamos las respuestas estáticas y construimos el derecho a la reflexión como precursora de la acción, el discernimiento y la conciencia individual y social. Esto, en pos de la evolución de nuestro sonido hacia una voz propia y empoderada.

Los mensajes que escojamos comunicar pueden asumirse coherentemente si integramos nuevos niveles de entendimiento. Los textos activarán la comprensión al considerar al contexto como parte imprescindible en la construcción de sentido. La expresión de nuestra voz no debiese ser más una expresión de lo ajeno. Las prácticas de lectura de mundo, de concepción de mundo, son actos de compromiso con la realidad, una posibilidad de construcción de sentido que, a través de la comprensión, se extiende a nuestra propia voz.

Obras Citadas

- Berry, Cicely. *La Voz y el Actor*. Barcelona: Alba editorial, 2011. Impreso
- Centro de estudios MINEDUC. "Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha". 2016. *Biblioteca digital del Gobierno de Chile*. Recurso electrónico. 23 de enero de 2020.
- Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. "Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013". *Biblioteca electrónica, Cámara chilena de la construcción*. Recurso electrónico. 31 de mayo de 2018.
- Dubatti, Jorge. *Henrik Ibsen y las Estructuras del Drama Moderno*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2006. Impreso
- Echeverría, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1998. Impreso.
- Electorat, Mauricio. "La Soledad de los Chilenos". *El Mercurio on-line, Artes y Letras*, 22 de septiembre de 2013, p. 10. Web. 10 de marzo de 2019.
- Freire, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. México, D.F: Siglo XXI Editores, 2009. Impreso.
- . *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México D.F: Siglo XXI Editores, 2006. Impreso.
- . *Pedagogía del Oprimido*. México D.F: Siglo XXI. 1970. Impreso.
- Ibsen, Henrik. *Casa de Muñecas*. Madrid: Espasa libros, 2010. Impreso.
- Jürgens, Uwe. "Neural pathways underlying vocal control". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 26 (2002): 235-258. Recurso electrónico. 20 de enero de 2020.
- Kronbauer, Luiz Gilberto. "Conciencia (Intransitiva, Transitiva Ingenua y Transitiva Crítica)". *Diccionario. Paulo Freire*. Coord. Danilo R. Streck. Lima: CEAAL, 2015. 103-104. Recurso electrónico.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. Impreso.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. *Programa de Estudio para Primer Año Medio. Lenguaje y Comunicación*. Santiago, 2011. Recurso electrónico.
- Ocampo Guzmán, Antonio. *La libertad de la voz natural: el método Linklater*. México D. F.: UNAM, 2010. Impreso.
- Pardo, Enrique. "Figuras de la voz: objeto, sujeto, proyecto". *Performance Research* 8 (2003): 1-13. Recurso electrónico. 30 de enero de 2020.
- Recabarren, Luis Emilio. "Ricos y Pobres. La Situación Moral y Social del Proletariado y la Burguesía". *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*. Santiago: Camino de victoria ediciones, 1971. 164-178. Impreso.
- Souza de Freitas, Ana Lúcia. "Concientización". *Diccionario. Paulo Freire*. Coord. Danilo R. Streck. Lima: CEAAL, 2015. 105-107. Recurso electrónico.
- Torres Gallardo Begoña y Ferrán Gimeno Pérez. *Anatomía de la voz*. Badalona: Editorial Paidotribo, 2008. Impreso.