



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Bogotá, D.C., Colombia

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado, **"Voces en tránsito: La voz del profesor creador"**, presentado en la modalidad de monografía de la estudiante Ángela María Martínez Abreo (C.C. 1.019.088.526-Código 2012177013), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Es un trabajo pertinente para la licenciatura en tanto logra una reflexión profunda sobre sus propias prácticas formativas, proyectándolas hacia la construcción de conocimiento colectivo.

En Bogotá, a los veintiuno (21) días del mes de Febrero de dos mil diecisiete (2017).

Jurado Leonardo Caicedo

Calificación: 4.8 Firma: Leonardo Caicedo

Jurado Jorge Acuña

Calificación: 4.9 Firma: Jorge Acuña

Director Ángela Valderrama

Calificación: 5.0 Firma: Ángela Valderrama

Calificación final (Promedio de los tres): 4.9

VOCES EN TRÁNSITO: LA VOZ DEL PROFESOR CREADOR



ÁNGELA MARÍA MARTÍNEZ ABREO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO

2016

VOCES EN TRÁNSITO: LA VOZ DEL PROFESOR CREADOR

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN ARTES
ESCÉNICAS

AUTORA:

ÁNGELA MARÍA MARTÍNEZ ABREO

DIRECTORA:

ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ

Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Bellas Artes.
Licenciatura en Artes Escénicas.
Comité de trabajos de grado.
2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página iii de 101	

1. Información General	
Tipo de document	Trabajo de grado
Acceso al document	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes
Título del document	Voces en tránsito: la voz del profesor creador
Autor(es)	Martínez Abreo Ángela María
Director	Ángela Valderrama Díaz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Voz, Voz docente, Fundamentos del currículo, Profesor creador

2. Descripción
Voces en tránsito: La voz del profesor creador, es un trabajo que se indaga sobre la voz del profesor en un contexto de formación docente enmarcado en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de la pregunta ¿qué elementos del diseño curricular correspondientes al área de voz aportaron para la construcción de la voz del profesor en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el semestre 2016 -1?, se presentan los aportes que, desde los fundamentos del currículo (contenidos, metodologías de trabajo y evaluación), se hacen a la formación vocal de los estudiantes dentro del componente disciplinar de la carrera, particularmente en la primera parte del ciclo de fundamentación, en los espacios académicos de voz: Voz y habla (I semestre), Anatomía y fisiología de la voz (II semestre), Lenguaje (III semestre), y Texto (IV semestre). El trabajo articula los aportes a la construcción de currículo, con las nociones de voz construidas por diversas disciplinas: la fisiología, la comunicación, la creación y la voz docente; y, de forma referencial para el desarrollo de la investigación, toma en cuenta los documentos construidos por la Licenciatura, referentes al diseño curricular y conceptual de la voz, para analizar allí los aportes particulares que hace el programa a la formación vocal del profesor.

3. Fuentes
Berry, C. (1993). <i>La voz y el actor</i>. Barcelona: Alba Editorial Cabrera, A., & Pelayo, N. (2001). <i>Lenguaje y comunicación</i>. Caracas: Editorial CEC, SA. De Zubiría, J. (2006). <i>Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante</i> (2 ed.). Bogotá: Magisterio. De Zubiría, J. (2013). <i>¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias</i>. Bogotá: Maagisterio ; Instituto Alberto Merani. Not, L. (1995). <i>Las pedagogías del conocimiento</i> (3ra Edición ed.). México: Fondo de cultura económica. Panqueva, J., & Correa, M. E. (2008). <i>Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares</i>. Bogotá. Quintero, A. (2007, Julio- Diciembre). El texto dramático y la voz del actor: vehículos históricos y expresiones contemporáneas. (C. u. Unitec, Ed.) Bogotá, Colombia. Walker de Buiraz, M. B., & Líbera de Pedelaborde, M. V. (2013). <i>Vos y tu voz</i>. Buenos Aires: Dunken.

4. Contenidos

El trabajo presentado se desarrolla en tres capítulos: el primer capítulo abarca la conceptualización teórica de las tres categorías devienen de la pregunta problema de investigación, estas son: *fundamentos del currículo*, construida en términos generales desde los aportes de los pedagogos Louis Not y Julián de Zubiría; *voz*, que se define a partir de los aportes teóricos hechos por Cicely Berry, Cecilia Gassul, Adyel Quintero y Neneka Pelayo; y, finalmente; *voz en LAE*, que retoma las voces de los docentes a cargo de los espacios académicos de voz y los documentos que soportan curricularmente el componente disciplinar de la Licenciatura Posteriormente, se articulan a través de la problematización de las categorías los lugares posibles de observación para el momento del análisis. El segundo capítulo desarrollará el análisis de la información recolectada a partir del contraste de los instrumentos con la conceptualización teórica del primer capítulo, en lo referente a: el modelo pedagógico LAE, contenidos, metodologías de trabajo, formas de evaluación y concepciones referentes a la voz del profesor en artes escénicas. Por último, el capítulo III desarrollará las conclusiones a las que se llega luego del análisis, respondiendo a la pregunta y objetivos de esta investigación. Los alcances y cuestionamientos que surgen a partir de la construcción de esta monografía también son desarrollados en este capítulo.

5. Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque de corte cualitativo y se desarrolla bajo un método descriptivo. Observa, describe y analiza el diseño curricular de los espacios académicos de voz de primer a cuarto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas, acudiendo al *análisis por correlatos*, tipo de análisis donde se correlacionan las categorías en términos de su construcción conceptual con la información recogida respecto a las mismas en los instrumentos utilizados: análisis documental y entrevistas a profundidad. Los documentos analizados fueron los respectivos programas de curso de cada espacio académico, propuestas curriculares referentes a los contenidos, las metodologías y evaluación en el espacio académico de voz inscritas en el Syllabus Disciplinar, Syllabus de la Licenciatura en Artes Escénicas y el Documento de Registro Calificado (2016). Las entrevistas fueron diseñadas y aplicadas para profesores que en el semestre 2016-1 tenían a cargo el espacio académico en cuestión.

6. Conclusiones

Luego de realizado el análisis referente a la voz en la LAE y sus fundamentos curriculares, esta investigación puede concluir, en términos generales, que:

1. El modelo socio-constructivista se manifiesta de forma evidente en las apuestas que hace el programa desde sus lugares generales como: objetivos, misión, perfil del egresado y componentes hasta sus lugares específicos como lo son los espacios académicos de voz. En sus lugares generales construye orientaciones que abogan por la formación de un sujeto que sea capaz de construir conocimiento a partir de las experiencias que le brinda el entorno, sus experiencias previas al proceso de formación y los conocimientos específicos que plantea el programa sobre sus objetos de estudio. De manera que al terminar el tránsito por la Licenciatura sea capaz de generar procesos de enseñanza en contextos diferenciados donde se reconozca y reconozca al otro como sujeto crítico, autónomo y activo en los procesos de aprendizaje inscritos al campo de la educación de las artes escénicas. En sus lugares específicos el modelo se materializa a través de los fundamentos del currículo en la proposición de contenidos, metodologías y formas de evaluación que permiten el acercamiento a problemas específicos de los objetos de estudio del programa, como lo es la voz en el teatro, y a través de ellos moviliza aprendizajes que permiten al profesor en formación formular conceptos y lugares propios de comprensión de la disciplina.
2. Existe por parte de los docentes y del Programa una búsqueda por la construcción de una voz que reconozca, por una parte, el lugar físico que la soporta, es decir el cuerpo en su totalidad y no solo el aparato que permite la producción del sonido; por otro lado, la posibilidad concreta para la comunicación con el otro ya sea desde un escenario o un aula de clase y, por último, el lugar propio y único de cada ser que le permite nombrar al mundo desde sus propias comprensiones.
3. Existe la intención sobre la emancipación de la palabra, por lo menos desde sus apuestas epistemológicas, pero este es un aspecto en los cuatro primeros semestres al que apenas alcanza a llamarse la atención. En efecto, este ciclo formativo está dispuesto como lugar para construir bases, para reconocer los eventos anteriores que constituyen a cada estudiante como sujeto, pero no lo están para que el estudiante tome distancia, esta no es su función principal. Sin embargo, apuestas como las desarrolladas desde las metodologías de trabajo, que invitan a hacer al estudiante búsquedas

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 2	

formas de evaluación y concepciones referentes a la voz del profesor en artes escénicas. Por último, el capítulo III desarrollará las conclusiones a las que se llega luego del análisis, respondiendo a la pregunta y objetivos de esta investigación. Los alcances y cuestionamientos que surgen a partir de la construcción de esta monografía también son desarrollados en este capítulo.

5. Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque de corte cualitativo y se desarrolla bajo un método descriptivo. Observa, describe y analiza el diseño curricular de los espacios académicos de voz de primer a cuarto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas, acudiendo al *análisis por correlatos*, tipo de análisis donde se correlacionan las categorías en términos de su construcción conceptual con la información recogida respecto a las mismas en los instrumentos utilizados: análisis documental y entrevistas a profundidad. Los documentos analizados fueron los respectivos programas de curso de cada espacio académico, propuestas curriculares referentes a los contenidos, las metodologías y evaluación en el espacio académico de voz inscritas en el Syllabus Disciplinar, Syllabus de la Licenciatura en Artes Escénicas y el Documento de Registro Calificado (2016). Las entrevistas fueron diseñadas y aplicadas para profesores que en el semestre 2016-I tenían a cargo el espacio académico en cuestión.

6. Conclusiones

Luego de realizado el análisis referente a la voz en la LAE y sus fundamentos curriculares, esta investigación puede concluir, en términos generales, que:

1. El modelo socio-constructivista se manifiesta de forma evidente en las apuestas que hace el programa desde sus lugares generales como: objetivos, misión, perfil del egresado y componentes hasta sus lugares específicos como lo son los espacios académicos de voz. En sus lugares generales construye orientaciones que abogan por la formación de un sujeto que sea capaz de construir conocimiento a partir de las experiencias que le brinda el entorno, sus experiencias previas al proceso de formación y los conocimientos específicos que plantea el programa sobre sus objetos de estudio. De manera que al terminar el tránsito por la Licenciatura sea capaz de generar procesos de enseñanza en contextos diferenciados donde se reconozca y reconozca al otro como sujeto crítico, autónomo y activo en los procesos de aprendizaje inscritos al campo de la educación de las artes escénicas. En sus lugares específicos el modelo se materializa a través de los fundamentos del currículo en la proposición de contenidos, metodologías y formas de evaluación que permiten el acercamiento a problemas específicos de los objetos de estudio del programa, como lo es la voz en el teatro, y a través de ellos moviliza aprendizajes que permiten al profesor en formación formular conceptos y lugares propios de comprensión de la disciplina.
2. Existe por parte de los docentes y del Programa una búsqueda por la construcción de una voz que reconozca, por una parte, el lugar físico que la soporta, es decir el cuerpo en su totalidad y no solo el aparato que permite la producción del sonido; por otro lado, la posibilidad concreta para la comunicación con el otro ya sea desde un escenario o un aula de clase y, por último, el lugar propio y único de cada ser que le permite nombrar al mundo desde sus propias comprensiones.
3. Existe la intención sobre la emancipación de la palabra, por lo menos desde sus apuestas epistemológicas, pero este es un aspecto en los cuatro primeros semestres al que apenas alcanza a llamarse la atención. En efecto, este ciclo formativo está dispuesto como lugar para construir bases, para reconocer los eventos anteriores que constituyen a cada estudiante como sujeto, pero no lo están para que el estudiante tome distancia, esta no es su función principal. Sin embargo, apuestas como las desarrolladas desde las metodologías de trabajo, que invitan a hacer al estudiante búsquedas autónomas, son un primer lugar de preparación que posibilita las concepciones particulares y posteriores sobre la voz del docente-creador.

Elaborado por:	Ángela María Martínez Abreo
Revisado por:	Ángela Valderrama Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:	22	02	17
--	----	----	----

Contenido

A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	11
Pregunta	14
OBJETIVOS	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos	14
PREGUNTAS ORIENTADORAS	14
CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN	16
1.1 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO	16
El origen de los modelos pedagógicos.....	18
1.1.1 MODELOS PEDAGÓGICOS.....	20
De las ideas a la construcción concreta de parámetros para el currículo.....	25
1.1.2 Contenidos.....	25
1.1.3 Metodologías	26
1.1.4 Evaluación	27
1.2 VOZ	29
1.2.1 CONCEPCIONES	29
Cuerpo como punto de partida.....	29
1.2.2 VOZ Y CREACIÓN TEATRAL.....	32
1.2.3 VOZ DOCENTE	37
1.3 VOZ EN LAE	40
1.3.1 LAE EN EL CONTEXO UPN	40
Gráfico B. Ejes de formación LAE.....	42
1.3.2 LA VOZ COMO PARTE DEL COMPONENTE DISCIPLINAR DE LAE	42
1.3.3 PROGRAMAS DE ESPACIOS ACADÉMICOS 2016 -1	44
1.3.4 DOCUMENTOS DE TRÁNSITO	46
CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	49
Lecturas de un modelo socioconstructivista desde la propuesta LAE	49
Voz. Sobre el espacio académico LAE.....	55
EN LO REFERENTE A LOS CONTENIDOS	57
Primer semestre.....	58
Segundo semestre.....	62
Tercer semestre	65
Cuarto semestre.....	68
Gráfico 6. Objetivos y contenidos del cuarto semestre.....	68
EN LO REFERENTE A LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO.....	71
Primer semestre.....	72
Segundo semestre.....	74
Gráfico 8. Metodología de trabajo de segundo semestre	74
Tercer semestre	76
Cuarto semestre.....	78
Del saber hacer.....	80
Del saber saber.....	81
Del saber ser.....	81
Sobre los materiales que conforman el desarrollo metodológico	82
EN LO REFERENTE A LA EVALUACIÓN.....	83
Primer semestre.....	84
Segundo semestre y cuarto semestre.....	85

Tercer semestre	88
EN LO REFERENTE A LA VOZ.....	89
CAPÍTULO III CONCLUSIONES	97
Sobre los fundamentos del currículo.....	97
Sobre los contenidos	98
Sobre las metodologías	98
Sobre los procesos de evaluación	99
Sobre las concepciones de voz.....	99
Sobre los aportes a la voz del profesor.	100
Sobre las posibilidades posteriores a esta investigación.....	100
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS.	103

RESUMEN

Voces en tránsito: La voz del profesor creador, es un trabajo que se indaga sobre la voz del profesor en un contexto de formación docente enmarcado en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de la pregunta ¿qué elementos del diseño curricular correspondientes al área de voz aportaron para la construcción de la voz del profesor en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el semestre 2016-1?, se presentan los aportes que, desde los fundamentos del currículo (contenidos, metodologías de trabajo y evaluación), se hacen a la formación vocal de los estudiantes dentro del componente disciplinar de la carrera, particularmente en la primera parte del ciclo de fundamentación, en los espacios académicos de voz: Voz y habla (I semestre), Anatomía y fisiología de la voz (II semestre), Lenguaje (III semestre), y Texto (IV semestre). El trabajo articula los aportes a la construcción de currículo, con las nociones de voz construidas por diversas disciplinas: la fisiología, la comunicación, la creación y la voz docente; y, de forma referencial para el desarrollo de la investigación, toma en cuenta los documentos contruidos por la Licenciatura, referentes al diseño curricular y conceptual de la voz, para analizar allí los aportes particulares que hace el programa a la formación vocal del profesor.

Agradecimientos

Al Señor que me regaló el don precioso de la voz.

A papá por enseñarme el amor por la música y a mamá por escucharme siempre. Por la educación en el amor.

A mis maestros de voz, por abrirme caminos hacia libertad de sentirme viva al cantar.

A Ángela Valderrama, por acompañarme en este proceso con paciencia, amor y exigencia.

A Arlenson Roncancio, por su amor a la profesión docente, y su apoyo incondicional en los momentos de dificultad. Mi más profundo respeto.

A Giovanni Covelli, por su infinita generosidad y amor por el conocimiento.

A Camila Silva, por su apoyo incondicional durante mi proceso de formación.

A las voces de cada una de las personas que aportaron para la construcción de este documento.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Transitar significa ir de un lugar a otro, implica un punto de partida y otro de llegada, pero también un camino que permita trasladarse entre tales puntos. El camino que traza el desarrollo de esta investigación está hecho de aire, sonidos, pensamientos, está hecho de voz o mejor, de voces. El punto de partida es en este caso, una voz que pertenece al universo de la creación, del arte y la representación de mundos posibles: la voz del creador escénico. Del otro lado, y como meta otra voz, que pertenece al universo académico y de creación de saberes: la voz del profesor.

A eso que llamamos voz se le han dado muchas formas y lugares, lo que la ha convertido en un problema, en una pregunta que han intentado resolver disciplinas y ciencias, como la medicina, la comunicación y por supuesto el arte. Cada quién ha transitado un camino distinto con ella y la ha limitado o expandido dentro de sus posibilidades.

Se ha dicho que el propósito de este documento es el de construir un camino, pero ¿por qué? Resulta necesario, en este momento convertir la voz, de nuevo en un problema. El contexto: una licenciatura que forma docentes en artes escénicas. Las preguntas ¿qué forma toma la voz en este lugar? ¿la del creador?, ¿la del profesor?, ¿podría ser acaso una sola voz, un profesor - creador? Los antecedentes: reducidos. La investigación que abarcan el estudio de la voz de los profesores, se limitan a la definición de riesgos y posibles afecciones que degradan el aparato fonador, pero no indagan sobre el significado de esta voz particular en aula de clase y su lugar frente al rol docente. Por el lado de la creación los aportes son un poco más generosos, pero responden a contextos particulares que no siempre tienen que ver con la formación en la escuela. Entonces se hace necesario encontrar cual es el lugar de esta voz, particular del licenciado en artes escénicas Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución encargada de la formación de docentes para el país, cuenta dentro de sus programas de formación con la Licenciatura en Artes Escénicas. Este programa que aborda los problemas de la teatralidad, la educación en artes y la cultura, desarrolla toda una propuesta curricular que congrega los ejes misionales de la universidad: docencia, investigación y proyección social. Bajo los lineamientos de un modelo socio constructivista, forma docente en artes escénicas en los ámbitos, pedagógicos,

disciplinares del teatro, didácticos e investigativos, con capacidad de intervenir en sus contextos sociales cercanos y transformarlos desde su práctica docente.

Como parte de los espacios académicos que ofrece el programa se encuentran aquellos dedicados a la voz, donde se abordan problemáticas de la voz referentes a la disciplina teatral, su anatomía y la fisiología, la producción del sonido y el habla, entre otros. Estos se desarrollan a partir de una serie de objetivos, contenidos y formas de evaluación que otorgan al profesor en formación posturas y herramientas para el trabajo de voz en el ámbito profesional de la docencia y la creación.

Para poder comprender los procesos de ya mencionados, esta investigación se propone indagar sobre los aportes que desde una construcción curricular se hacen a la formación docente, específicamente en la formación vocal y las nociones que se construyen alrededor de este término.

Para resolver dicha cuestión, se tomó la decisión metodológica de trabajar desde un enfoque cualitativo, a partir de un método descriptivo que “intenta una observación sistemática, estudiando la realidad educativa, tal y como se desarrolla. Describe, analiza, registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado” (Badesa, 2004) Por esto, como punto de partida, tanto para el desarrollo conceptual, como para el momento del análisis se construyen tres grandes categorías que derivan de la pregunta de investigación.

En primer lugar, los llamados *Fundamentos del currículo* que integran los desarrollos conceptuales alrededor de la idea de modelo pedagógico, sus perspectivas e implicaciones en elementos curriculares concretos como: los contenidos, las metodologías y la evaluación, elementos que se constituyen como subcategorías. En segundo lugar, la categoría de *Voz*, que aborda las concepciones que se tejen alrededor del término, desde la fisionomía, la comunicación y especialmente su relación con la disciplina teatral, para terminar en el lugar de la voz docente como sujeto central de esta investigación. Por último, la categoría de *Voz en LAE*, que se presenta de manera referencial, como lugar propio de la investigación, en el que se materializan de manera particular un modelo pedagógico y unas prácticas, referentes a la disciplina teatral, específicamente en la formación vocal, en donde se construyen unas nociones de voz docente, abordados desde los contenidos, metodologías y formas de evaluación propias de este espacio académico de la Licenciatura.

Una vez construidas las categorías de conceptualización y sus componentes, se acude a los instrumentos de recolección de información, que en este caso son, por un lado: documentos de la Licenciatura que contienen información referente tanto al modelo que toma la LAE (Syllabus LAE) para el desarrollo de sus postulados como programa, como al desarrollo particular del espacio académico de voz (Syllabus Componente disciplinar) en los semestres de primero a cuarto (Programas de curso). Además de investigaciones y publicaciones hechas por los docentes de la Licenciatura como *Lucidas en tránsito* (2012 -2013) y *Posibilidades curriculares en Artes Escénicas descentradas de las categorías de actor y representación* (2015). Y, por otro lado, entrevistas a profundidad hechas a los docentes que lideran el trabajo de los espacios académicos de voz de primer a cuarto semestre: Claudia Torres, Jorge Acuña y Leonardo Caicedo, cursos que son objeto de estudio de esta investigación. Bajo el método descriptivo, se realiza el análisis de la información acudiendo al *análisis por correlatos*, donde se correlacionan las categorías en términos de su construcción conceptual con la información recogida respecto a las mismas en los instrumentos utilizados.

Como cierre de este documento, se propondrán una serie de conclusiones que darán cuenta de los hallazgos encontrados tras el análisis de la información; hallazgos referentes a los aportes que hicieron los fundamentos del currículo en el semestre 2016- 1 y las nociones de voz que construyen los docentes del programa a cargo de los cursos de voz de primer a cuarto semestre.

Pregunta

¿Qué elementos del diseño **curricular** correspondientes al área de **voz** aportaron para la construcción de la **voz del profesor** en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el semestre 2016 -1?

OBJETIVOS

Objetivo general

Describir los elementos curriculares que se desarrollan en el área de voz en los semestres de primero a cuarto 2016 -1 para determinar los aportes a la construcción de voz docente de la LAE, UPN

Objetivos específicos

Reconocer los elementos del diseño curricular correspondientes al área de voz en el semestre 2016 -1 que aportan para la construcción de la voz del profesor.

Reconocer la o las definiciones que tienen sobre voz del profesor los docentes de la LAE a cargo de los espacios académicos de voz 2016 – 1

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son las concepciones de voz que se construyen a rededor de la formación de docentes en la LAE?

¿De qué manera la lectura particular de un currículo institucional permite la lectura de los componentes fundamentales que constituyen un modelo pedagógico?

Finalmente es importante mencionar que la estructura de este documento se compone de tres capítulos: El primer capítulo abarca la conceptualización teórica de las tres categorías de investigación de esta monografía que devienen de la pregunta de investigación, éstas son: *fundamentos del currículo, voz y voz en LAE*. Donde se articulan a través de la problematización de las categorías los lugares posibles de observación para el momento del análisis.

El segundo capítulo desarrollara el análisis de la información recolectada a través de los instrumentos: análisis documental y entrevistas a profundidad. Desde la metodología descriptiva de *análisis por correlatos*, donde se contrastan las evidencias dadas por los instrumentos y la conceptualización desarrollada en el primer capítulo.

Por último, el capítulo III desarrolla las conclusiones a las que se llega luego del análisis, respondiendo a la pregunta y objetivos de esta investigación. Los alcances y cuestionamientos que surgen a partir de la construcción de esta monografía también son desarrollados en este capítulo.

CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN

A continuación, se presenta el abordaje teórico que permitió la conceptualización y articulación de las categorías de análisis definidas en la presente investigación. Dichas categorías son: fundamentos del currículo, voz y voz en la LAE. La primera se abordará principalmente a partir de los planteamientos relativos a los modelos pedagógicos realizados por el pedagogo francés Louis Noté y la conceptualización que respecto a los fundamentos del currículo realiza el pedagogo colombiano Julián de Zubiría.

El problema de la voz se conceptualizará desde tres perspectivas, una desarrollada por las ciencias de la comunicación a partir de los planteamientos de las lingüistas y literatas Adriana Cabrera y Neneka Pelayo; otra tomada de la disciplina teatral a partir del trabajo que sobre la voz escénica desarrolla la directora inglesa Cicle Berry y el doctor en artes Ayer Quintero; y la última, a partir de los planteamientos de la fisiología realizados por varios investigadores en el campo, entre ellos Cecilia Gassul, logopeda y especialista en trastornos de la voz y las fonoaudiólogas Marta Walker y Mónica Libera.

Finalmente, la tercera categoría y de referencia, voz en la LAE, se describe desde los documentos académicos realizados al interior de la Licenciatura en Artes Escénicas tales como: Syllabus del componente Disciplinar, Syllabus de la LAE y Renovación de Registro Calificado LAE.

1.1 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

Dada la naturaleza de esta investigación que busca cuestionar ¿qué elementos del diseño curricular correspondientes al espacio académico de voz aportan para la construcción de la voz del profesor en la LAE?, resulta necesario indagar aquellos fundamentos curriculares que soportan una práctica formativa inmersa en un escenario educativo formal. Hablar de los fundamentos del currículo obliga a cuestionar aquellos principios que rigen un proyecto pedagógico, así como la concreción de los mismos en la definición de contenidos, apuestas metodológicas y criterios de evaluación.

Para abordar este problema es necesario partir de un macro concepto: la *Educación*. Definida en líneas generales como el proceso de formación de un sujeto que pertenece a una sociedad. Su propósito, es lograr que los individuos que conforman dicha sociedad aprendan a ser, a aprender, a evaluarse, a convivir y a comunicarse (Panqueva, Correa, 2008, p. 38), dentro de un contexto que está atravesado por la cultura¹. De este proceso se encargan distintas instituciones sociales² tales como la familia, la religión, el gobierno, la escuela, entre otras. Y cada una de ellas, desde su naturaleza, aporta al desarrollo de las dimensiones cognitivas, emocionales, físicas, espirituales, éticas, morales y actitudinales de dicho sujeto. En palabras de Durkheim³ podríamos, decir que “educar es socializar la nueva generación. Socializar quiere decir aquí transmitir al niño los bienes culturales de la comunidad.” (Jaramillo, 1990, p.15)

Ahora bien, aunque se reconoce que son varias las instituciones sociales las encargadas del proceso educativo, la relación que cada una de estas establece con él individuo es diferencial. Entre una y otra existe un grado distinto de cercanía que le permite intervenir directa o indirectamente en el proceso de formación de un sujeto. En ese orden de ideas se puede comprender que la Familia, núcleo más próximo de relación, es la primera institución encargada de la educación del individuo, y el Estado, por ejemplo, es la institución más distante. Entonces, en medio de las propuestas educativas del Estado y la formación inicial que otorga la Familia aparece la Escuela como lugar de intersección. Entendida ésta como una institución educativa cuya función es la de enseñar a través de diferentes métodos o perspectivas un acervo cultural.

La escuela entonces, comprendida como el lugar dónde se desarrolla de manera formal el proceso educativo, nos lleva a articular a la misma otros conceptos relativos al desarrollo de las acciones que allí se ejecutan. Aparece entonces, otro concepto asociado: la *pedagogía*. Esta, como disciplina se ocupa de los fines de la educación, “de facilitar la

¹ "La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad" Cultura primitiva. Tyler. 1871.

² La institución social según Klisberg (1990) se refiere a una gran variedad de relaciones sociales que tienen una estructura y que regulan las relaciones de las personas trascendiendo al individuo y a los grupos, por ejemplo: La familia, el estado, la institución escolar.

³ Sociólogo francés del siglo xx que se ocupó de la sociología de la educación. Cita tomada del libro *Historia de la Pedagogía como historia de la Cultura*. Jaime Jaramillo 1990.

acomodación del individuo a su medio” (Jaramillo, 1990, pág. 15) y trabaja en un doble sentido. Primero el de definir, en un sentido estricto, qué es lo que se busca con el proceso educativo, es decir su idea de hombre en sociedad; y segundo, en un sentido didáctico, qué métodos son más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. (Jaramillo, 1990)⁴

Partiendo de la relación planteada entre educación y pedagogía se puede profundizar ahora su vínculo con la *Escuela*. Ella se instala, como ya se ha dicho, como el lugar de encuentro entre el docente y el alumno a través del saber o el conjunto de conocimientos que se adquieren mediante el estudio o la experiencia referente a un objeto cultural. Es decir, que esta triada alumno-saber-docente propuesta por Chevallard (1997) es entendida como “un sistema en el que la actividad de los agentes (docente/ alumno-s) se determina mutuamente, en función de las acciones que cada uno de ellos realiza sobre el medio didáctico ⁵ y los conocimientos en juego.” (Rickenmann, 2011) Sin embargo, es importante enunciar que dicha triada funciona de manera distinta dependiendo de los principios determinados por las intenciones pedagógicas, y que se reúnen en aquello que llamaremos un modelo pedagógico.

El origen de los modelos pedagógicos

Al encargarse la pedagogía de definir qué se busca con el proceso educativo, surgen las diferencias ideológicas que existen en toda sociedad: qué *debe ser* un sujeto y qué *debe aprender*, es decir qué debe conocer un sujeto para ser un hombre “ ideal ” dentro de una sociedad .Sin querer defender en este proyecto determinadas posturas axiomáticas respecto a modelos unívocos de formación humana, es relevante reconocer diversos modelos que se han gestado sobre la base de estas preguntas y que en el mundo contemporáneo parecen caducas, con respecto a modelos que integran estas perspectivas hacia horizontes integrados.

Louis Not (1995) plantea tres concepciones desde donde se pueden ubicar la diferentes teorías pedagógicas: la primera llamada teoría auto-estructurante que se centra en el “sujeto y su mundo interior”, aboga por el desarrollo de procesos autónomos donde el sujeto

⁴Es importante tener en cuenta que la didáctica como disciplina de la educación tiene dos abordajes teóricos, uno que ve esta su perspectiva técnica, es decir aquella que se ocupa de específicamente de crear métodos de enseñanza; y otra la perspectiva investigativa que además de crearlos estudia el desarrollo de los métodos en cuestión. (Trousseau).

⁵*Medio didáctico* como dispositivo que permite la adquisición de conocimiento por parte de un individuo. Dayan Castañeda II Congreso internacional de didácticas 2010. Universidad de Girona.

centra su interés en el aprendizaje, es activo en la construcción de conocimiento y aprende a través de la experiencia. La siguiente, denominada teoría hetero-estructurante tiene su origen en el positivismo y el pragmatismo “enfaticado en el dominio, manipulación y control de la realidad del mundo exterior, en la transmisión y reproducción de un conocimiento ya elaborado, en la utilización de procesos, medios y métodos, técnicas e instrumentos que hagan eficiente la enseñanza” (Panqueva & Correa, 2008, pág. 85) tomando un carácter acumulativo del conocimiento. Y una tercera teoría denominada inter-estructurante que se enfoca en los procesos de interacción social e “interaprendizaje”, en función de la construcción de comunidad y convivencia. Por tanto, enfatiza sus procesos educativos en la investigación y construcción conjunta de conocimiento, en la discusión y resolución de conflictos.

Existe una cuarta concepción que no plantea Not, pero que presentan Javier Panqueva y María Eugenia Correa, investigadores colombianos en educación, como deducción de las tres primeras concepciones. Las denominadas teorías totalizantes “ tienen en cuenta el objeto de conocimiento, rescatan el sujeto como constructor de realidades e incorporan los aspectos sociales y culturales donde se realiza la inter subjetividad” cuentan con una mirada holística y en ella se ubican las tendencias constructivistas. (Panqueva & Correa, 2008, pág. 86)

Cada una de estas teorías plantea una referencia general del tipo de hombre que se puede formar: un hombre autónomo, capaz de comprender el mundo desde sus propias experiencias, o un hombre acumulador de conocimientos que responden a verdades absolutas e inquebrantables, o un hombre con capacidad crítica para reevaluar sus aprendizajes y construir unos nuevos a partir de su interacción con el otro y con su entorno. Sin embargo, existen dentro de ellas, corrientes pedagógicas que, relacionadas con los principios que las teorías proponen, determinan de manera un poco más específica aspectos como el tipo de relaciones que hay entre la triada (alumno- saber- docente), los contenidos y el tipo de experiencias que se generan en el aula de clase. Cuando estos aspectos, que se van a enmarcar en lo que entenderemos por

modelos pedagógicos, son retomados por una institución educativa, y se diseñan y organizan en un plan que delimita sus intenciones educativas,⁶ se construye entonces el denominado currículo.

1.1.1 MODELOS PEDAGÓGICOS

Según Rafael Flórez (1994) en su obra hacia una pedagogía del conocimiento, un modelo pedagógico es “un constructo teórico, que a partir de supuestos científicos e ideológicos, pretende interpretar la realidad educativa y dirigirla hacia unos determinados fines educativos, teniendo en cuenta las características de los contextos y las realidades específicas.” (Panqueva & Correa, 2008, pág. 107) Es decir que el modelo, aunque es una construcción teórica, deja la generalidad de las teorías pedagógicas para comenzar a constituirse bajo criterios específicos que respondan a las necesidades de un contexto específico de una sociedad.

Flórez (1994), determina cinco criterios que permiten distinguir un modelo pedagógico así:

- a. La definición del concepto de hombre que se pretende formar.
- b. Caracterización del proceso de formación.
- c. Descripción del tipo de contenidos y experiencias educativas que se privilegiarán para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo del sujeto.
- d. Descripción de las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- e. Descripción de métodos y técnicas que se pueden diseñar y aplicar en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Puestos de la forma, como los presenta Flórez, estos criterios están contruidos de manera horizontal y parecen no presentar mayor jerarquía ni secuencialidad entre ellos. Sin embargo, es posible pensar que la denominada “Caracterización del Proceso de Formación” contiene en sí misma las descripciones referidas en los puntos c, d y e. En este sentido, puede afirmarse que dos grandes criterios -el a y el b- responden de nuevo a la pregunta por el *ser* y el

⁶Cuando hablamos de intenciones educativas nos referimos a los objetivos o propósitos que tiene una institución para la formación de sus alumnos, responde a las preguntas del ¿Por qué? y ¿Para qué de la enseñanza?

aprender. Esto teniendo en cuenta que la caracterización del proceso de formación contiene :c- el tipo de experiencias educativas y la definición de contenidos, que presentan los saberes que han de ser abordados en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula d- las regulaciones que determinan los objetivos de un proceso educativo y obligan a la creación de estrategias de evaluación, para enmarcar y cualificar dichos procesos; y e- los métodos y técnicas diseñados para el desarrollo de los objetivos y contenidos.

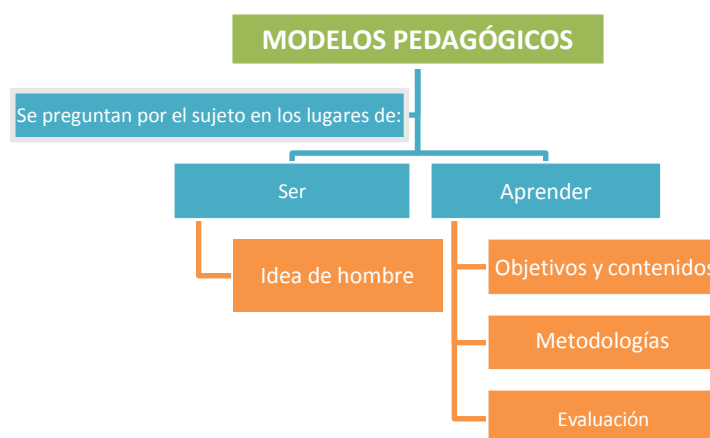


Gráfico A. Criterios que conforman un Modelo Pedagógico.

Conociendo los criterios podemos hablar ahora de los modelos pedagógicos que se han formado y transformado a lo largo del último siglo. Mencionaremos tres de ellos, ¿la razón? éstos son los modelos que han sido implementados en gran parte de las aulas del mundo, han sido discutidos, debatidos, cuestionados entre ellos y nos permiten distinguir más claramente las fracturas y posturas del proceso de formación con respecto a las relaciones del triado alumno – saber- docente.

Iniciamos con el más antiguo de todos, el *Modelo Tradicional*, que sostiene que “el hombre no elabora el conocimiento; lo recibe y lo asimila” (Alfred Binet, como cita Panqueva, 2008). En ese sentido el modelo tiene como principio formar un hombre que posea maneras de ver, pensar y actuar en el mundo, preestablecidas por la sociedad a la que pertenece y que no puede conocer de manera espontánea. Entonces, en esta corriente el alumno llega a la escuela para ser dotado de conocimientos que puedan ser aprendidos y reproducirlos de manera eficiente y concreta. En este caso, no importa si él ha adquirido antes otro tipo de experiencias que le permitan aprender, pues el conocimiento está establecido en la institución, dominado por

la figura del maestro y el alumno es cosificado. Por lo tanto, no existe interlocución entre alumno – maestro, en el sentido de construcción de conocimiento colateral, no se discute, ni se cuestiona, solo se transmite información útil para el alumno, entendiendo esta utilidad bajo la lógica del trabajo en las fábricas donde se construye un producto, en una serie de pasos determinados, verificables, para cumplir una función específica.

Pese a la rigidez que este modelo presenta, posteriores análisis e interpretaciones del mismo, han permitido consolidar unos aportes determinantes como el énfasis en que el currículo no es una lista infinita de contenidos y que por tanto requiere diferenciarse de un plan de estudios, que, a su vez, necesita de una serie de objetivos que indiquen los fines para los que está diseñado, además de la construcción de una serie de actividades y modelos de evaluación. (Tyler R. , 1999)

El modelo entra en crisis paulatinamente en las últimas cuatro décadas, debido al ritmo de una sociedad que pide otro tipo de educación y este se torna impertinente en un mundo globalizado, flexible y centrado en el conocimiento (Zubiria, 2013p.27) En este sentido, aunque no cumple con las necesidades educativas de la actualidad, es necesario mencionarlo pues ha sido un modelo vigente por mucho tiempo en escuelas de todo el mundo y aún parece estar activo en la realidad de algunas instituciones educativas, por su naturaleza práctica y docentes que se formaron en escuelas diseñadas bajo este modelo. Además, sienta una postura que querrán transformar profundamente los dos siguientes modelos, así que también funciona, en este caso, como referencia de contraste.

Uno de ellos, ubicado en lado opuesto de las posturas tradicionales es el modelo de la *Escuela Activa*. Éste propone que “el hombre conoce la realidad al actuar creativamente sobre los objetos” (Dewey, 1950) Dewey, Freire y Montessori, son algunos de sus representantes. En el modelo, que nace de las teorías auto - estructurantes, prima la experiencia del estudiante. Lejos de las concepciones tradicionales, en la escuela activa se tienen en cuenta las etapas de formación del niño, que algún día será un hombre. En ese orden de ideas el niño irá a la escuela a mejorar sus procesos de socialización, y esta lo formará para la vida en todos sus aspectos (cognitivos, sociales, emocionales, políticos, éticos, etc.)

Esta corriente sostiene que es el estudiante quien escoge la ruta para conocer y aprender. Por lo tanto, se entiende que este tiene conocimientos previos que ha adquirido en su núcleo inicial de formación y que acude a la escuela para ampliar sus referentes sobre el mundo que conoce. La relación con el entorno es indispensable en este modelo, pues de las experiencias del estudiante con el entorno surgen los conocimientos. Por lo tanto, pasamos de la construcción de un saber desde posturas técnicas y verificables, a un saber apoyado en las experiencias, donde existe la posibilidad de encontrarse con situaciones como el error, la sorpresa y la corrección y a partir de ellas generar procesos de aprendizaje.

En este caso el maestro es más un acompañante que un director de matrices, la triada: estudiante - profesor - saber, cambia radicalmente frente a los planteamientos de la escuela tradicional, en el sentido de que la relación de la triada no se da de una manera vertical donde el docente está en el lugar más alto de esta estructura, sino que es el alumno quien ocupa este lugar. La prevalencia del estudiante en este modelo presenta un cuestionamiento sobre las oposiciones existentes en la relación con el saber, pues tanto modelo tradicional como escuela activa, determinan a los sujetos docente – estudiante en lugares distantes, que no permiten el dialogo entre ellos en función del conocimiento. Sin embargo, un tercer modelo retomará este cuestionamiento para hacer un nuevo planteamiento frente a esta relación.

En cuanto a los aportes que la escuela activa hace para la construcción de la idea de currículo se destacan los centros de interés⁷ (Decroly, 1950, citado por Panqueva, 2008) y el trabajo por proyectos. Estos invitan a los maestros encargados de los procesos de formación a integrar sus proyectos de aula en función del aprendizaje del niño, lo que obliga a crear puentes entre las disciplinas que corresponden a cada docente y construir discursos interdisciplinarios. Evidentemente aporta un componente que articula la vida y la escuela, y la idea de contar con un currículo abierto.

Si bien es cierto que los modelos anteriores de alguna forma se ocupan de situar el lugar de conocimiento, es decir, de dar una mayor responsabilidad del proceso de formación sobre un agente de la triada, el docente en el caso del modelo Tradicional y el alumno

⁷ Donde los saberes a enseñar y aprender son integrados por núcleos de interés de los estudiantes, aunque responden a unas orientaciones establecidas por la escuela.

en el caso de la Escuela Activa, el peso de este factor conlleva a que el proceso de formación dependa de las acciones de un solo agente para funcionar. En este orden de ideas, el otro sujeto se convierte casi que en un elemento accesorio que permite “completar el ciclo”: o el alumno es una cosa a la que se debe dotar de conocimientos o el docente es un simple guía que orienta el camino para conocer autónomamente una serie de saberes que se comprenden desde la experiencia. Entonces, ante un aparente desequilibrio entre la responsabilidad del proceso de los agentes de la triada aparece un nuevo modelo.

Un tercer modelo es el llamado *Constructivista* que habla de un hombre que conoce, en relación a lo que el mismo construye. Es la aparición del sujeto crítico y racional en la escuela. Sus corrientes se irán hacia los discursos de lo conceptual y lo cognitivo, en este caso se construirá conocimiento tanto individual como colectivamente. En este modelo, estudiante y maestro son sujetos activos, curiosos y autónomos en su investigación y el saber que está abierto a la discusión, se vuelve flexible en el sentido en que se puede discutir y proponer nuevos saberes que en el estudiante se conviertan en aprendizajes significativos⁸.

En este caso dejamos de lado la verticalidad en la triada y los agentes comienzan a dialogar desde una posición horizontal. El juego consiste ahora en conocer, dialogar, contrastar y acordar los saberes que giran alrededor de un contenido desde varios puntos de vista. Es decir que el aprendizaje se da a partir de procesos intelectuales activos (Zubiría 2012, p.15) donde son partícipes tanto maestros como alumnos, y donde además es indispensable la contextualización referente al entorno sobre el que se está trabajando para poder comprender la naturaleza de cualquier tipo de contenido y la relación que éste tiene con quien lo está aprendiendo.

En ese orden de ideas el aporte al currículo que hace este modelo es la propuesta de la construcción de currículos situados en los contextos educativos, es decir, la idea de dar autonomía a las instituciones para crear sus diseños particulares de currículo en lo que conocemos como Planes Educativos Institucionales (PEI) Por otro lado la importancia de tener en cuenta el desarrollo cognitivo particular de cada alumno y finalmente la investigación como

⁸Por aprendizaje significativo se entenderán los nuevos significados que da el estudiante a través de las experiencias que tiene en el aula de clase a los saberes propuestos allí.

método de construcción conjunta del saber. Estos elementos constituyen, junto con los aportes propuestos por los modelos tradicionales y la escuela activa, los cimientos fundamentales para el desarrollo de un currículo que atiende a los contextos, sus necesidades referentes al conocimiento, a la experiencia y el aprendizaje, dando lugar a elementos particulares que son desarrollados a continuación.

De las ideas a la construcción concreta de parámetros para el currículo.

Situándose como horizonte para la creación de estructuras cada vez más concretas, estos modelos deben aterrizar en una realidad específica de la sociedad; es decir en una institución educativa que organice a través de la creación de un *currículo* los propósitos de formación que se van a ofrecer en el contexto de una determinada sociedad.

Cesar Col (1992) refiere una serie de criterios que definen un currículo. Estos de manera particular, evidencian cómo son resueltas por la sociedad (en este caso una institución concreta) las preguntas relacionadas con : los contenidos o las enseñanzas, lo que permite determinar qué enseñar ; las secuencias, que proporcionan información sobre cuándo enseñar; preguntas relacionadas con las metodologías, las cuales ayudan a elegir el cómo enseñar; y preguntas relativas a la evaluación, las cuales proporcionan información valiosa sobre para qué, qué, cómo y cuándo evaluar.

1.1.2 Contenidos

Los currículos en su diseño se organizan en grandes categorías o saberes de aprendizaje, estos saberes son escogidos bajo una línea de criterios que responden a las intenciones educativas que tiene cada institución. Una vez determinada la población se desarrollan las preguntas por el tipo de sujeto que se quiere formar y de allí se desprenden las características, el orden y la relevancia de los temas que conformaran cada uno de los ciclos o momentos del currículo. ¿Qué me interesa que aprendan los estudiantes?, ¿cuáles son los elementos esenciales que deberían conformar un área de estudio y en qué dirección se deberían enfocar los aprendizajes adquiridos?, ¿qué temas?, ¿por qué uno y no otro?, ¿qué valores se forman a través de éstos? Son las preguntas que al responderse generarían una serie de

contenidos para el trabajo en el aula. Podríamos decir entonces que un contenido es un saber que se enseña y que se espera que el alumno aprenda, que caracteriza y delimita las finalidades de la educación en un proceso de formación (De Zubiría, 2013).

El tipo de carácter y jerarquía (De Zubiría, 2013) del contenido que se adopta, determina los límites de las experiencias de aprendizaje posibles (Taba, 1962) Tanto Chevallard (1998) como Zubiria presentan, aunque con diferente nominación pero en esencia iguales, tres tipos de contenidos: contenidos cognitivos, relacionados con la intención y la comprensión; contenidos valorativos, relacionados con la valoración, la convivencia y la ética; y los contenidos prácticos relacionados con el hacer, con la transferencia, con la aplicabilidad en la vida y la transformación (De Zubiría, 2013) Esta triada además de organizar en categorías de conocimiento, valor y aplicabilidad, demarcan una ruta de sucesión entre ellos, ruta que aunque está delimitada en rasgos generales por el currículo también debe ser construida por el docente a cargo de cada área o ciclo. Esa ruta es lo que a continuación entenderemos por metodología.

1.1.3 Metodologías

La mirada que se tiene sobre el estudiante y sus procesos de aprendizaje, sumada a los contenidos ya delimitados por el currículo y las perspectivas de formación de cada docente encargado de llevar el proceso de formación en el aula, además del modelo pedagógico que cobije a la institución, determinan las estrategias metodológicas de cada espacio educativo. Es decir, la forma concreta como se llevarán a cabo los procesos de formación en el aula.

Si estamos enmarcados en un contexto de escuela tradicional, las metodologías se asociarán con clases magistrales en las que el docente dirige todos los conocimientos en una ruta que el estudiante pueda copiar y reproducir sin crear mayor interacción entre ambos, ni lugar para una posible discusión de los aspectos que conforman el contenido enseñable de la clase. Por otro lado, si nos situamos en un espacio de escuela activa, las metodologías girarán en torno a la experiencia del estudiante, por lo tanto, es él quien determina las dinámicas de su propio aprendizaje (Not, 1983) y el maestro solo las acompaña. Por último, para la escuela constructivista se hace indispensable, pensándolo desde enfoques

autoestructurantes, que el sujeto haga parte activa de su formación por tanto tome una postura crítica sobre los contenidos que aborda el currículo y generar procesos de aprendizaje desde metodologías que se desarrollen en formas participativas como el laboratorio, el taller, el trabajo experimental, todos ellos opuestos a lo que denominaríamos una clase magistral.

1.1.4 Evaluación

El aspecto que da cierre y origen a nuevos procesos en el currículo es la evaluación. Como lo plantea Zubiría esta palabra tiene tres significados, orientaciones que la hacen indispensable en el proceso de formación y por supuesto, en el ciclo curricular. Una primera orientación se dirige hacia el diagnóstico, cuándo evaluamos los estados actuales del desarrollo de los procesos, o revisamos el tipo de sujetos que entran dentro de la institución, cuando revisamos la pertinencia y posible cambio de los contenidos, este tipo de evaluación siempre generará resultados que obliguen a la institución a tomar decisiones en pro de mejoramiento de sus prácticas para alcanzar los objetivos trazados por ella. Una segunda orientación de la evaluación es la de herramienta metodológica que en este caso sería para promover, estimular o facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, por último, una orientación hacia la “suma” (Zubiría, González, 1995) para determinar la promoción de un estudiante a un grado superior o como lo diría Sirven (1967, citado por Zubiría 1995) La evaluación formativa está orientada al mejoramiento: también llamada evaluación sumativa, la cual sirve para observar resultados, certificar el cumplimiento de algo.

La evaluación en sus tres orientaciones además puede tener dos tipos de carácter: uno cuantitativo y uno cualitativo. El primero que determina sus calificaciones simbólicamente (ya sea un número 1 o 10 o una letra E o I) y funciona como una especie de escala que determina dependiendo de los criterios bajo los que se haya construido la evaluación la posibilidad que tiene un aspecto, objetivo, incluso un alumno (en el caso de la escuela tradicional) de cumplir o no con el criterio establecido. El segundo carácter es el cualitativo, que ya no se encarga de medir bajo una escala una posibilidad si no que se enfoca en los procesos y cualidades del criterio que la compone. En el caso de la evaluación formativa este carácter

puede verse reflejado en los modelos como los de la escuela activa y el constructivismo que evalúan la forma como cada estudiante apropia desde sus posibilidades un contenido, aunque esto no implica que no sean diseñados objetivos bajo los cuales evaluar la intención principal de una actividad, solo que para este caso no hay una sola forma de realizar el mismo proceso o de apropiarse el mismo contenido.

Ahora bien, concluyendo este apartado es importante enunciar que, una vez comprendida la ruta que delimita los aspectos que entran en juego a la hora de construir un currículo sólido, en el que cada aspecto particular depende de los otros para cobrar sentido en función de unas finalidades educativas concretas, se trasladará a la mirada hacia el profesor. Sabiendo que éste hace parte indispensable del sistema que se ha propuesto anteriormente en la triada docente- saber- alumno nos detendremos en el problema que implica para él usar su voz en el aula de clase.

Por lo tanto, para desarrollar este problema se hará primero, una conceptualización de la idea de voz tanto, como componente fisiológico del cuerpo humano, como herramienta que posibilita la comunicación entre individuos. Luego, se integrará la relación que guarda la voz con la disciplina artística del teatro ya que, se retoman los elementos del trabajo del actor con respecto a la voz que pueden relacionarse con el trabajo del profesor en el aula de clase. Por último, será la voz docente, el componente que articulará la tercera categoría de este trabajo que es el área de voz dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN.

1.2 VOZ

1.2.1 CONCEPCIONES

Sobre la voz se han tejido una serie de conceptualizaciones que acuden, en un plano general, a las funciones que realiza dentro de un campo disciplinar o científico determinado. Es así, que la voz llega a hacer referencia a una serie de supuestos que la enmarcan dentro de un determinado carácter como: sonido, medio de comunicación, instrumento musical o representación de subjetividad, entre otros. Para abordarla como término en esta argumentación, transitaremos entonces por esos lugares específicos que construyen una idea de voz encaminada a la comprensión de la formación vocal. En este caso, en un primer momento abordaremos la formación vocal del actor sobre el que recae el problema concreto de la voz en la disciplina teatral, y en un segundo momento, hablaremos sobre la formación vocal del profesor, que es nuestro sujeto central de interés.

Cuerpo como punto de partida.

Si partimos de la idea de que la voz es aire, podemos afirmar entonces que es un elemento intangible, por lo tanto, no posee una forma precisa y sin embargo podemos escucharla, producirla, modelarla. Esto, gracias a un soporte, a una serie de estructuras físicas que se congregan en un lugar al que llamamos cuerpo. Voz y cuerpo construyen una unidad.

Por esto comenzaremos ubicándonos desde el aspecto fisiológico, función natural u orgánica, que define la voz como todos los sonidos que son generados por el hombre a través de su aparato fonador ⁹. Sobre esta primera función interviene la participación del organismo como productor del sonido, entendiendo que el aire entra al cuerpo por medio de la inhalación, transita hasta los pulmones que luego lo envían a la laringe y cuerdas vocales que vibran: entonces, en la vibración, es cuando el aire se convierte finalmente en sonido.

⁹Si bien es cierto que el cuerpo humano es capaz de generar varios tipos de “ruidos” como lo cita la alemana Dagmar Dietz-Hertrich (1994)⁹, doctora en lenguas, haciendo referencia por ejemplo a los emitidos por el estómago en el proceso de digestión o el de los huesos al traquear, para los fines de esta investigación solo nos ocuparemos de aquellos ruidos que produce el cuerpo del ser humano a través del aparato fonador, a estos ruidos se les nominarán sonidos.

Estos sonidos que poseen calidades diversas (entiéndase tonos, volumen, timbre) pueden ser agrupados en dos tipos de condiciones: una vocal y una de sentido, que nombraremos como entidad vocálica y entidad semántica (De Marinis, 2015). La primera que asocia todos aquellos sonidos pertenecientes a la expresión corpórea (el bostezo, el grito, la onomatopeya, entre otros.) y la segunda agrupa los sonidos, que, en función de la comunicación, se convertirán en lenguaje articulado, es decir en palabras, que toman sentido en un contexto determinado para un conjunto de sujetos que interactúan dentro de un entorno.

Sobre este primer lugar, la función de la voz abarca un espacio reducido, pues solo responde a una capacidad corporal del hombre de emitir sonidos. Sin embargo, las condiciones de la voz anteriormente mencionadas, manifiestan la presencia de una segunda función, que en este caso tomará el sentido de una función social de la voz: la comunicación.

El hombre en sociedad cuenta con la capacidad de establecer relaciones con los sujetos de su entorno desde el cuerpo, de crear sistemas de signos que emplea para comunicarse, o sea de crear lenguajes. (Cabrera & Pelayo, 2001) La voz, como parte del cuerpo, materializa esta capacidad a través del lenguaje articulado, es decir, del habla. Pero esta capacidad también puede tomar una forma no verbal. Es entonces, cuando podemos hablar de un paralenguaje, que en términos de la voz correspondería a una serie de sonidos o características sonoras que pueden o no aparecer simultáneamente con la palabra y que en su contenido expresan estados emocionales, físicos, psicológicos de un sujeto hablante. La unión de estos dos lenguajes aleja a la voz de ser una producción expresiva homogénea, pensando en la idea de máquina, y la acerca más bien a una posibilidad de caracterización particular de un sujeto. Ahora bien, conociendo esta posibilidad que otorga la voz, podemos entender que esta forma de lenguaje, a la que llamamos habla, le permite al hombre dialogar, comunicarse, con su igual.

Aquí, cuando la voz se convierte en medio, se integran la escucha y el pensamiento, como los lugares que permiten el desarrollo de la comprensión y producción de sonido complejos. Pues, escuchar, implica sobrepasar la acción de oír una serie de sonidos que guardan cierto orden, para comprender el significado de dichos sonidos, de esta forma se integra el pensamiento, que articula sonidos y signos, en función de una producción de un significado. Estos dos procesos, se trasladan y constituyen la relación que llamamos diálogo (lo que implica,

en su forma más elemental, que dos sujetos intercambian información). La estructura básica de comunicación presenta a un emisor, que, a través de un medio, envía un mensaje que es recibido por un receptor.

Sin embargo, el proceso comienza a hacerse complejo cuando aparece, la producción de pensamiento donde un sujeto A construye una serie de ideas que luego materializa a través del habla con una intención, para que un sujeto B lo escuche, interprete y pueda construir a través de otro proceso de pensamiento una nueva idea. Sobre estas intenciones e interpretaciones se manifiestan las construcciones culturales, sociales, físicas, éticas, de cada sujeto. Entonces la voz toma un nuevo lugar y es el de la subjetividad, cada voz en este caso representa una visión de mundo particular y su producción en este sentido genera significado por el sujeto y modo en que es articulado, pero, además, por el momento en que se produce. Lo anterior nos lleva a pensar en el siguiente factor que posibilita el diálogo, pues, para que esta relación pueda darse debe estar situada en un contexto, esto quiere decir que los sujetos se encuentran bajo una referencia común sobre la que dialogan y esto permite que uno pueda comprender al otro.

A modo de síntesis podríamos decir que hasta el momento la voz es sonido, medio de comunicación y representación de subjetividad, como lo diría Cicely Berry “ la voz es una mezcla compleja de lo que oyes, cómo lo oyes y cómo inconscientemente eliges eso que oyes a la luz de tu personalidad y de tu experiencia [la voz] está condicionada por cuatro factores, ambiente, “oído”, agilidad física y personalidad.” (Berry, 1993, pág. 7)

Como se ha dicho al iniciar este texto, además de reconocer las ideas que se tejen a rededor de concepto voz, nuestro interés se centra en la posibilidad que tiene ésta de ser formada, entendiendo que el hombre cuenta con la capacidad de adaptar su cuerpo en función de un propósito. En este caso, la voz como parte del cuerpo puede educarse en niveles que van desde el ejercicio consciente de la respiración hasta la producción de formas particulares del habla que agrupan las cualidades de la voz (tono, intensidad, timbre) en una forma específica de discurso.

1.2.2 VOZ Y CREACIÓN TEATRAL

Sobre la relación de la voz y la palabra en el campo disciplinar del teatro, este trabajo sitúa su mirada desde las concepciones y transformaciones que ha tenido el asunto en cuestión en el teatro occidental, pues éste se constituye como modelo de referencia para la comprensión de dicha relación.

Cuando se habla de voz en teatro, se hace referencia al actor como sujeto que, a través de su aparato expresivo desarrolla una serie de actividades propias de su quehacer artístico. Sobre esta relación voz – actor se evidencian tres aspectos que vale la pena indagar: primero las concepciones que se tejen alrededor del término; segundo el desarrollo de las prácticas de formación alrededor de la voz y, por último, su relación con el texto dramático. Estos tres aspectos serán abordados de forma trasversal.

Hemos hecho referencia sobre la función de comunicación que posee la voz para el ser humano en sociedad. Ahora bien, podemos comprender que el teatro al ser una práctica social participa de procesos de comunicación, en este caso en la relación entre actores y espectadores. Entonces, partiendo de la idea de que el actor comunica a través de las acciones que realiza en la escena, se presenta el problema sobre el cómo hace esto posible.

Para poder reconocer las formas como se aborda el problema de la comunicación desde la voz, primero hablaremos del texto pues como lo propone Ayer Quintero “cualquier experimento que se realice sobre la vocalidad del actor tiene una gravitación fundamental en los modos de enunciación del texto dramático; pero de manera semejante, toda textualidad reclama la presencia de determinadas formas de sonorización que se verán vinculadas a técnicas particulares de entrenamiento y uso de la voz.” (Quintero, 2007) Sobre esta premisa Quintero hace una construcción cronológica que es pertinente traer a colación para comprender los tres aspectos que queremos indagar.

Comenzaremos por recordar que a lo largo del tiempo, desde las prácticas teatrales en la Antigua Grecia hasta las más contemporáneas, existen dos claras tendencias dramáticas y de creación que se han desarrollado: unas hacia la relevancia del contenido semántico de los textos, donde se resaltan características vocales sobre la entonación, la

correcta articulación, la medida en las acciones y la recitación; Y otras expresiones teatrales en donde prima, referente a la voz, la construcción de sentido desde la sonoridad de la palabra, la asociación con la imagen y la respiración como forma de caracterización de las emociones del personaje. Aunque presentadas de manera casi antagónica, estas dos tendencias han convivido a manera de tensión en el ámbito creativo teatral, respondiendo a los contextos de cada época y a las construcciones de pensamiento particulares.

Sobre la primera tendencia se inscriben construcciones dramáticas como las del Siglo de Oro en España, el teatro inglés del siglo XVII, el clasicismo francés y las prácticas grecolatinas sobre la retórica y la oratoria que, aunque no eran hechas por actores sino por oradores, representan un primer acercamiento a la idea de la técnica vocal. Quintero asegura que no es fácil encontrar para esta época referentes que evidencien prácticas de formación vocal para los actores, sin embargo afirma que “Podemos inducir con el desarrollo de la cultura del texto que la voz alcanza cada vez más importancia ya que la representación mantiene al elemento declamatorio como pilar básico de su estilo actoral.” (Quintero, 2007)

Los textos referentes a estas épocas están contruidos en su mayoría en verso. La métrica, que caracteriza este tipo de construcción textual, guarda un equilibrio que produce una musicalidad (entonación) particular al texto. Cuando ésta armonía se traslada a la escena el cuerpo es puesto en un segundo plano, para ser acompañamiento de la voz, “de la sonoridad del texto”. Voz y cuerpo son vistos en este caso como instrumentos particulares que deben ser “perfeccionados” para el óptimo ejercicio escénico. Se da relevancia a la articulación correcta de la palabra y, por tanto, a su proyección en el espacio. En este formato procura ser fiel a la “narratividad de la fábula dramática” se preocupa porque el texto sea comprendido, en su dimensión semántica y el diálogo se presenta como parte fundamental del espectáculo, manifestando una fuerte construcción de pensamiento racional característico de la época, sobre todo en las estructuras que propone el clasicismo francés.

Por otro lado, se encuentran las prácticas teatrales que abogan por la construcción de otro tipo de códigos sensibles desde la voz y que para ello otorgan importancia a la palabra, ya no desde su contenido semántico, sino desde el significado de su sonoridad; lo

que no pretende eliminar el texto como parte de la construcción dramática, más bien sumar otro tipo de lenguaje al “lenguaje de la palabra” (Artaud, 1978) que también se origina en el sonido pero que no acude a las construcciones lógicas del pensamiento, sino a los impulsos vitales y orgánicos del cuerpo.

En estas experiencias la palabra significa, ante todo, por su sonoridad y su inserción en el contexto de enunciación de la imagen escénica. Se logra una mayor unidad entre el verbo y lo visual, y entonces no es necesaria la construcción de un discurso verbal a la manera lógica y tradicional, sino que dicho discurso se crea a partir de la compleja interacción de diversos sistemas de signos que se convierten en parte integrante de la sintaxis narrativa. (Quintero, 2007)

Las prácticas teatrales que desarrollan estas premisas que menciona Quintero, pertenecen en su mayoría a la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, lugares como La Comedia del Arte, también daban un espacio privilegiado a las cualidades que encierra la entidad vocálica, pero en este caso ligadas a las condiciones de trabajo con la máscara y la improvisación, por ejemplo, que permitían al actor valerse de ellas para la ejecución de sus acciones.

Ahora, volviendo al siglo XX y las propuestas que se desarrollan frente a la sonoridad y palabra, encontramos personajes como Antonin Artaud que en su búsqueda por un lenguaje fuera del contexto semántico, encuentra en la respiración una propiedad que puede caracterizar al texto, de manera tal, que sea ella el lugar por el que el espectador se conecta con la acción presente en el escenario. La respiración al ser el vehículo para el aire que “ocupa el lugar más activo en la producción vocal humana” (Fitzmaurice, 1997) interviene en el modo de vibración, en la intensidad de sonido y en su tonalidad, lo que se convierte al ser estudiado y entrenado para la escena en un componente característico de acción del actor.

Junto con el interés por el trabajo de la respiración, aparecen propuestas como las de Konstantin Stanislavski que integra, a través del ritmo, el pensamiento y la emoción. Es decir, que el ritmo evidencia la comprensión del actor sobre universo, psicológico y emocional de su personaje y esto se manifiesta al momento de la representación; Jerzy Grotowski que

integra los resonadores y la vibración como posibilidad de “amplificar el poder de conducción del sonido” y hacer que la voz llegue al espectador de tal forma que éste “no solo oiga la voz del actor perfectamente sino que se sienta penetrado por ella como si fuese estereofónica” (Grotowski, 1970); o Eugenio Barba que habla de la voz como una “prolongación del cuerpo en el espacio” y plantea la posibilidad de construcción de acciones vocales, entendiendo que esta es también una acción física y por tanto representa movimiento y reacciones sobre el escenario.

Cada uno de estos hallazgos y propuestas, no son más que la evidencia de una serie de respuestas que encuentran, en el desarrollo del ejercicio escénico, estos autores al problema de la unidad, del cuerpo, la voz, y pensamiento del actor. Cada uno, desde sus propias formas de abordar el asunto en cuestión, genera mecanismos tanto de indagación, como de aprendizaje del oficio. Lo que permite que se reafirme la posibilidad de resolver un mismo problema desde múltiples miradas.

Estos últimos autores, a partir de las concepciones que tienen sobre la ideación solo de la voz, sino del cuerpo y el actor, proponen cada uno, una serie de estructuras de entrenamiento que sistematizan y profundizan escuelas de formación actoral posteriores, donde se constituyen como referentes para la formación en sus escuelas. El modelo que representa Eugenio Barba y su trabajo con el OdinTeatret, las propuestas de Grotowski y los postulados de Stanislavski, se consolidan en cuatro grandes ideas: el entrenamiento como práctica para el desarrollo de habilidades físicas, pero también; como herramienta de investigación para ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo en escena; el trabajo conjunto (este aspecto representativo del OdinTeatret) que le permite a los actores, a través de la enseñanza de unos a otros, de aspectos particulares del trabajo físico, reflexionar sobre su quehacer profesional y retroalimentar la práctica; por último la premisa sobre la conciencia del trabajo físico en función del cuidado. Vale la pena aclarar que, aunque estos son trabajos que cuentan con una gran incidencia en la formación de actores tanto en Europa como en Latinoamérica, no deben ser vistos como los únicos con aportes válidos para la formación en esta disciplina. Pero, por esta misma condición, deben ser puestos en contexto, pues de ello deviene la comprensión de la forma como se han llevado a cabo procesos de formación en lugares, como en este caso, la Licenciatura en Artes Escénicas.

Luego de transitar por los grandes lugares en el teatro que han abordado el problema de la voz, podemos decir de ella que su definición se sitúa en un estado divergente, que corresponde a los contextos sobre los que se da la creación. Entendiendo por ello, el tipo de representación, presentación o lenguaje post - dramático sobre el que se inscriba la creación y la intención sobre qué y cómo comunican las acciones puestas en escena. Y que, por tanto, estas intenciones se convierten en problemas para resolver en el trabajo particular del actor a través de una serie de prácticas o técnicas que le ayudan a desarrollar su capacidad expresiva y producen una serie de reflexiones que retroalimentan su práctica profesional.

De acuerdo con lo anterior podemos afirmar que, que existen unas condiciones físicas, procedimentales y de conocimiento que caracterizan en trabajo de la voz en una profesión como la del actor.

Ahora bien, existen en el ámbito profesional una serie de sujetos que para el desarrollo de su ejercicio laboral cuentan , de manera indispensable, con la necesidad de utilizar su voz ; locutores, cantantes, docentes , operadores telefónicos, (Gassull, 2003) entre otros, pues es su elemento primordial de comunicación. Sabiendo que en estas profesiones la voz ocupa un lugar tan preponderante, desde su función social, podríamos suponer que existen a su vez una serie de prácticas y concepciones que se construyen alrededor de ella. Sin embargo, un estudio de tal magnitud, excede las posibilidades de esta investigación. Por tanto, nos ocuparemos del estudio particular de una de estas profesiones, la del docente.

1.2.3 VOZ DOCENTE

Los profesionales que se desenvuelven en el campo de la educación como maestros, ocupan gran parte de su jornada laboral (entre cuatro y ocho horas diarias) en el ejercicio de enseñanza en el aula de clases. Para ello, como uno de los recursos de comunicación con sus estudiantes, el docente hace uso del habla. Aunque sabemos que, como menciona el lingüista David Abercrombie “El cuerpo se presenta como una estructura lingüística que <<habla>> y revela infinidad de informaciones, aunque el sujeto guarde silencio. Al parecer <<hablamos con nuestros órganos fonadores, pero conversamos con todo nuestro cuerpo>>” (1968), la voz, en este caso la palabra, aparece como un lugar común, independiente del campo de conocimiento de su especialidad, desde el que el docente se presenta y presenta los saberes y contenidos de su espacio académico a sus estudiantes.

En estos términos, el ejercicio profesional docente supone una serie de condiciones mínimas, referentes a la voz, para que sea posible este diálogo por el que transitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esto nos referimos a condiciones tanto físicas, como, por ejemplo, las de la proyección de la voz, de manera que sea percibida por todos los interlocutores o el ritmo que permita tanto la comprensión, como el dialogo entre ellos; como a unas condiciones conceptuales y procedimentales que permitan al docente tener claridad sobre las *intenciones* y la *forma* que el profesor pone sobre su palabra al hablar en clase, para que repercutan en sus oyentes de alguna manera. Esto, entendiendo que la condición de la voz sobre este aspecto intencional y de forma representa de alguna manera el tipo de formación que ha tenido el docente (no es lo mismo la voz de un docente formado en un contexto de modelo militar, a la voz de un maestro formado para la educación en infancia) y el contexto de formación sobre el que se encuentran sus estudiantes. El estudio de éstas y otras condiciones podrían enmarcar una especie de concepto referente a lo que significaría la voz en la profesión docente.

No obstante, quienes se han preguntado por “voz docente” coinciden en estudiar este aspecto desde las afecciones vocales que surgen a lo largo del ejercicio laboral. (Gasull, 2003; Walker de Buiraz & Líbera de Pedelaborde, 2013; Cobeta, Núñez, Fernandez, 2013) La aparición de disfonías, afonías, tensiones, fatigas, entre otros, en una cantidad considerable de la población docente en distintos lugares del mundo lleva a reflexionar a especialistas como Cecilia Gassull (2003) en formación vocal y corporal, sobre la

importancia de la construcción, no solo de mecanismos de prevención para evitar enfermedades en el área, sino de un entrenamiento enfocado en el uso adecuado de la voz.

Algunos de los rasgos característicos que, según Gassull, indican las dificultades que encuentra el maestro respecto al trabajo con su voz son:

1. Suelen tener escasos *recursos vocales* para hablar a un grupo y no fatigarse o hacerse daño.
2. Carece de suficientes *recursos corporales* que les permitan desbloquear aquellas zonas del *cuerpo* que están provocando un mal funcionamiento de la respiración y/o emisión vocal.
3. Tienen escasa *conciencia* de qué es lo que afecta su voz.

Puestos de esta forma, los rasgos que propone Gassull hacen evidentes dos cosas, la primera, que existe la necesidad de un trabajo físico que permita al docente conocer su cuerpo y de él, en especial su voz, para poder trabajar con ella de una forma adecuada, de manera que el esfuerzo que implica ello no se traduzca en una lesión. La segunda, que, en efecto, los docentes no cuentan con una formación respecto a su voz para su ejercicio profesional.

Dadas estas condiciones Gassull propone que, para proporcionar estos recursos vocales y corporales, tanto como una idea sobre la conciencia de los factores que afectan su voz es necesario el trabajo de una *técnica vocal*. En ese orden de ideas, se podría recurrir a disciplinas que trabajen desde esa especialidad, como la música, donde se enfocan en aspectos como el ejercicio consciente sobre el manejo de la respiración, el apoyo, la articulación y entonación; la fisiología y fisionomía de la voz para entender cuáles son y cómo se comportan las partes del cuerpo que tienen relación directa con la producción de la misma, cómo deben ser usadas de manera que no excedan el trabajo del aparato y que permitan a través de su reconocimiento desbloquear los lugares donde se encuentre la tensión; el teatro, que como ya hemos visto, además de abordar aspectos técnicos de la voz integra todo el cuerpo en función del sentido de la palabra, que juega con las expresiones de la entidad vocálica y crea universos sonoros que permean la sensibilidad de quien escucha y ve, que se detiene en el trabajo de la producción de habla y por supuesto del texto para hacer una revisión juiciosa de las intenciones de las palabras vueltas acción a través de la voz.

Integrando los aspectos complementarios que cada disciplina puede brindar se podría construir una especie de manual práctico, al que acudirían docentes de todas las disciplinas, en caso de que decidieran hacer un ejercicio consiente con su elemento de trabajo, para desarrollar conocimientos sobre cuidado y posibilidades expresivas. Pero hay que partir de una realidad que evidencia la problemática propuesta: los profesionales en docencia ven la voz como un instrumento para el trabajo. Esta concepción limita la comprensión de su importancia como parte del cuerpo, pues la mantiene ajena al sujeto, como un objeto, que se puede quitar o poner, incluso remplazar. Pero como parte de la anatomía corporal, los órganos que son participantes de la producción del sonido se deterioran al ser usados abusivamente y la intervención sobre uno de ellos afecta todo el sistema, precisamente por tratarse de una unidad. La voz no es una máquina que a la que se puede reemplazar por partes para su buen funcionamiento. Entonces, valdría la pena pensar en un tercer lugar de formación: el de los valores que circulan sobre la idea de la voz docente: como el respeto por el propio cuerpo, la prudencia tanto en el modo de hablar, como en el uso de mi voz de forma que no le provoque lesiones o la confianza que posibilitaría al docente los procesos de comunicación en el aula. Estos aspectos permitirán, tal vez, una construcción compleja de la voz que sobrepase la concepción instrumental y se acerque más bien a la idea de unidad, como la propuesta al iniciar este capítulo.

1.3 VOZ EN LAE

1.3.1 LAE EN EL CONTEXTO UPN

La Universidad Pedagógica Nacional de carácter estatal y naturaleza pública tiene como misión tanto la formación de docentes, como la producción de conocimiento y pensamiento educativo, pedagógico y didáctico, desde la investigación, la innovación y el que hacer mismo de todos sus programas. Esta misión que se presenta en el Plan de Desarrollo Institucional (2014- 2019) como la propia identidad de la UPN, se desarrolla y articula a través de tres ejes: docencia, investigación y proyección social, que, en conjunto, trabajan para que los desarrollos de las actividades de formación propias de la institución procuren la consolidación y proyección de la comunidad en todas las esferas sociales y de educación del contexto colombiano.

Los planteamientos generales propuestos en la misión y objetivos UPN orientan a su vez cada uno de los programas que hacen parte de la institución. La Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) perteneciente a la Facultad de Bellas Artes de la UPN, nace a partir de las necesidades actuales del país de contar con un programa que se ocupe de la formación profesoral en el campo de las artes escénicas, particularmente en el teatro. Por lo tanto articula en sus objetos de estudio los procesos propios de las artes escénicas, con la didáctica y la educación artística y cultural (Syllabus LAE, 2016, p.1) En sus objetivos , desde su campo de estudio, propone el desarrollo de los tres ejes misionales de manera que forma docentes “con capacidad para reflexionar e innovar en sus prácticas pedagógicas, aportando riqueza en la inteligibilidad del mundo a través de los lenguajes artísticos y fortaleciendo proyectos de vida con una visión de desarrollo integral...”(Syllabus LAE, 2016, p.1) generando las herramientas para el desarrollo de estos objetivos desde sus espacios académicos.

Como lugar que abarca todas las prácticas e intenciones de formación de la UPN y por tanto de la LAE, se propone trabajar desde un modelo de perspectiva socioconstructivista que pone todo su peso en la idea de que el contacto con los elementos de la cultura y de la historia es lo que propicia y permite el desarrollo de las estructuras cognitivas del ser humano a través del intercambio social-histórico y cultural. Se entiende así que el desarrollo

es paralelo al proceso mediante el cual el ser humano se inserta eficazmente en la cultura, mediante el intercambio conductual-simbólico, hasta llegar a conquistar el lenguaje, herramienta por excelencia del desarrollo y de la cultura (Bacelar, 1938; Piaget, 1973; Maturana, 1980; Bateson, 1993; von Forestar, 1991; Ausubel, 1983; Vigotsky 1984).

Estas intenciones se congregan en la propuesta del perfil del egresado que se reconoce como actor de la sociedad con amplia responsabilidad desde su ejercicio profesional en los ámbitos, pedagógicos, disciplinares del teatro didácticos e investigativos, con capacidad de intervenir en sus contextos sociales cercanos y transformarlos desde su práctica docente.

El programa está dividido en dos ciclos de formación, uno de fundamentación y otro de profundización, y en ellos, se desarrollan espacios que pertenecen al ámbito disciplinar del teatro, la pedagogía como punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de los componentes de la disciplina y un componente referente a la investigación. A cargo del componente disciplinar que “comprende todos los espacios académicos que tienen por objeto de estudio los procesos, categorías, fundamentos, contenidos y competencias de la teatralidad”(LAE 2016)¹⁰ se encuentra un equipo de docentes quienes a partir del currículo institucional diseñan, articulan y evalúan cada uno de los espacios referentes al área (voz, cuerpo, actuación, poéticas, montaje, taller vocal y corporal y énfasis de creación) cuyo objetivo principal es :construir acercamientos a los objetos de estudio que suponen las artes escénicas descentradas de las categorías: actor y representación, que permitan a los futuros licenciados, desarrollar herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas, para los diversos procesos escolares.¹¹

Estos propósitos se articulan y desarrollan a través del plan de estudios, que en caso LAE cuenta con cuatro ejes que integran las dimensiones disciplinar teatral, con la

¹⁰Citas tomadas del documento Área disciplinar 2015- 2016. Documento LAE.

¹¹Ibíd

educación artística y cultural. Estos cuatro ejes agrupan la totalidad de los espacios académicos durante todo el programa y se dividen de esta forma:

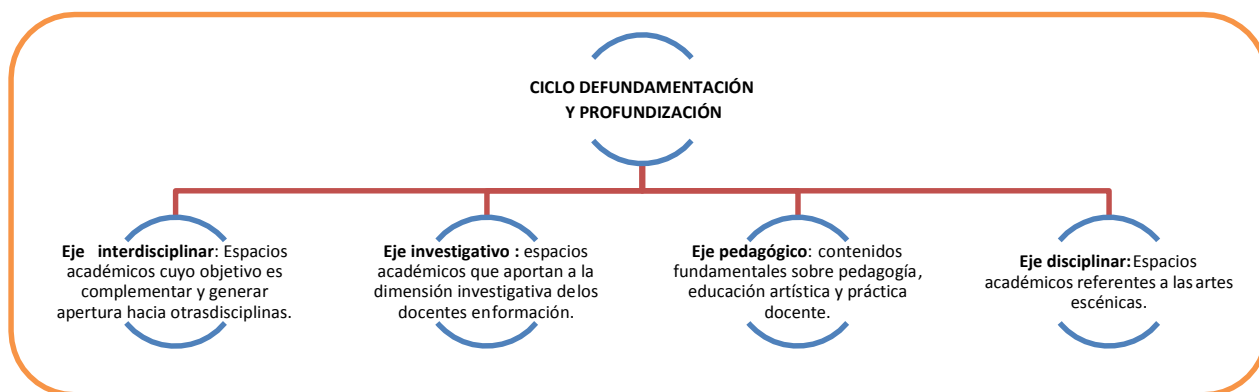


Gráfico B. Ejes de formación LAE

1.3.2 LA VOZ COMO PARTE DEL COMPONENTE DISCIPLINAR DE LAE

El área de voz, perteneciente al núcleo disciplinar está situada dentro de la categoría “*Palabra Emancipada*: que nos permite trascender el criterio de entrenamiento de voz para la escena y buscar el camino de la construcción de discurso. No se trata de que el estudiante sea capaz de decir correctamente un texto dramático, se trata de que el estudiante reconozca su propia acción en el mundo (Berry 2014), su recorrido vital, y que sea capaz de llegar al pensamiento. Los espacios académicos de la voz, para nosotros deben llegar a la construcción de discurso, a construcción de escenarios liminales de enunciación (Dieguez 2007)”.¹² Estas categorías han sido construidas a partir de los trabajos de investigación hechos por los docentes de la LAE, lo que ha permitido como se menciona en el documento que recoge los fundamentos del área, comenzar a construir una propia perspectiva de formación descentrada de la idea del actor y la representación para transitar a la idea del docente en artes escénicas.

¹²Ibíd

Aunque esta área acompaña, según la malla curricular, la mayoría del proceso de formación del estudiante LAE, solo se cursa de manera independiente de las áreas de cuerpo, poéticas y actuación en los cuatro primeros semestres de la carrera. Anclada a núcleo integrador de problemas trabaja como el resto de las áreas de este componente desde la pre- expresividad y sensibilización-Identidad en el primer semestre, la otredad y contextos en el segundo, discursos y lenguajes- grandes referentes de la teoría y técnica teatrales en el tercero y subjetividad y grandes referentes de la teoría y técnica teatrales en el cuarto semestre. Por su parte abarca los aspectos pertenecientes a la voz en estos mismos semestres desde el habla, la anatomía y fisiología de la voz, el lenguaje y el texto respectivamente. Cada espacio desarrollado desde un programa de curso que construyen los docentes del área y presentan como ruta procedimental para el trabajo de cada semestre.

1.3.3 PROGRAMAS DE ESPACIOS ACADÉMICOS 2016 -1

Para el semestre 2016 -1 el área cuenta con un equipo de docentes encargados de los espacios académicos de voz. Cada uno retoma los aspectos generales del núcleo integrador dentro de sus programas y los traduce en problemas específicos del área de voz que se resuelven a través de los contenidos propuestos Syllabus disciplinar y las metodologías de trabajo en el aula propuestos por cada docente. La voz en la LAE, aparece como parte de los espacios académicos disciplinares de primer a noveno semestre de la siguiente forma:

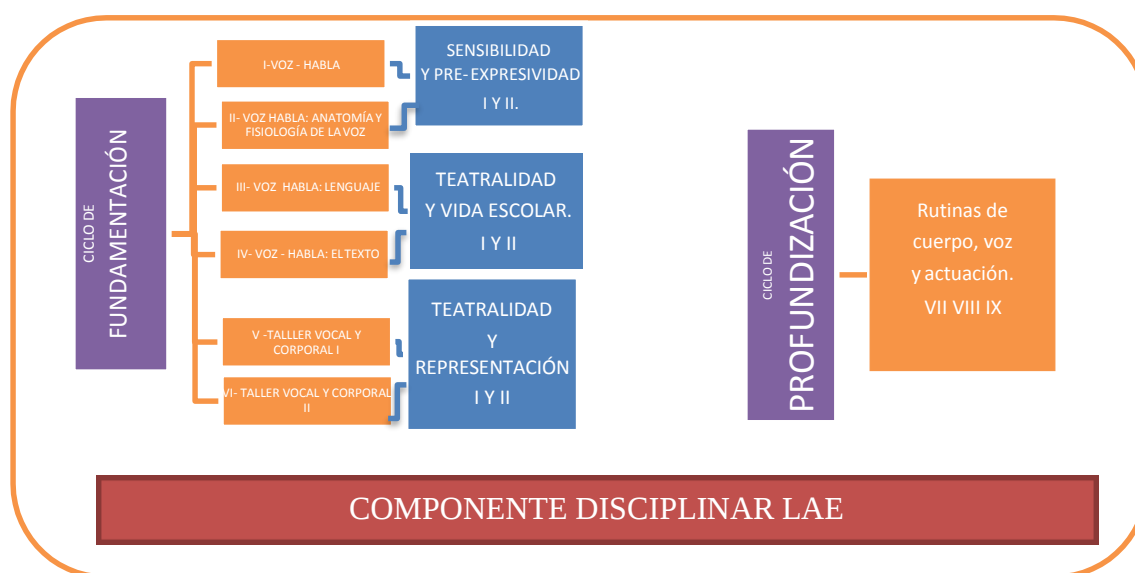


Gráfico C. Desarrollo de los ciclos de formación en el componente disciplinar.

El primer semestre aborda los conceptos de la identidad, problema de NIP (núcleo integrador de problemas), desde la voz, proponiendo la construcción de una autobiografía vocal que permita al estudiante reconocerse como individuo y sujeto en sociedad. Hay un primer encuentro entre la voz del docente y la voz del actor desde ejercicios prácticos que indagan la respiración, la resonancia y las vibraciones, propone un tránsito entre lo físico y lo vocal desde la mente, el cuerpo y la voz.

Para el segundo semestre el componente de la clase se denomina “Anatomía y fisiología de la voz” el espacio, se apoya en el problema de la otredad y otros contextos del NIP desarrollándolo desde la pregunta por la escucha que describe como “esa condición de tensión en la que el sujeto se sitúa hacia el afuera y a la vez hacia el interior, alerta a una resonancia, a una consecuencia del sonido que le llega o que emite” (Acuña, 2016) Este problema se integra en una secuencia que va desde la comprensión fisiológica del aparato vocal hasta la producción de pensamiento.

El tercer semestre cuenta con una particularidad y es que integra todos los espacios del componente disciplinar en un solo programa. El eje que integra las áreas es el de los discursos del arte y la educación y su pregunta orientadora es ¿Cuáles son los aspectos nodales que conforman los discursos de creación desarrollados por Konstantín Stanislavski, Vsévolod Meyerhold y Jerzy Grotowski? El trabajo de estos tres autores en el área de voz pertenece a exploración de las posibilidades vocales de los estudiantes en función del reconocimiento y apropiación de los universos creativos planteados por los autores del semestre. Se hace énfasis en el problema del lenguaje y se retoman contenidos como la respiración y la resonancia, pero esta vez en función del trabajo con el autor.

Por último, el cuarto semestre responde al problema del núcleo integrador de “sujetos y contextos” desde el estudio de otros tres autores Eugenio Barba, Bertolt Brecht y Augusto Boal. El grupo de estudiantes es dividido en pequeños núcleos de trabajo por autor y desde allí se estudian los contextos que tocaron profundamente la obra de estos autores. Así se integra el trabajo con la racionalidad y la emoción, la dramaturgia como tejido y rol y las posibilidades del actor.

1.3.4 DOCUMENTOS DE TRÁNSITO

Aunque la producción de documentos en el área es aún muy reducida se cuentan con dos textos contruidos por los docentes del área disciplinar que hacen referencia al trabajo conjunto de reflexiones de los maestros del componente en el caso de *Lúcidas en tránsito* documento contruido entre 2012 y 2013 a partir de varios encuentros de debate y construcción de posturas que ayudaran a orientar el punto de referencia que distinguiera los procesos de formación de la facultad de otras universidades que se enfocaban en la formación de actores y directores de teatro. Cada docente desde su área evidenció una serie de hallazgos encontrados en la práctica dentro de la licenciatura y desde allí surgieron elementos valiosos que comenzaron a diferenciar desde la reflexión la Licenciatura en Artes Escénicas no como una escuela de teatro sino como una carrera enfocada en la formación de docentes profesionales en la disciplina teatral.

Las reflexiones referentes a la voz en este documento aparecen a modo de preguntas en una primera discusión sobre el sentido desde el que está contruido el currículo para la época:

- ¿De qué se trata el trabajo vocal en la LAE? ¿De la dimensión sonora o de la dimensión de comprensión de la palabra?
- Se escinde la voz: el sonido y el sentido de la palabra.
- ¿Se necesita un espacio especializado para voz, cuerpo, actuación, poéticas? Un espacio especializado de la voz implica un privilegio de formación de un actor. Si desentronizamos al actor, ¿cómo sería este espacio?
- En una siguiente fase de reorganización del currículo podría quitarse la división. La pregunta que hay en el fondo es que cómo sería la formación de una persona si nos instalamos en la figura del docente-creador que resuelve problemas (Acuña , y otros, 2012 -2013).

Estas preguntas y anotaciones referentes específicamente a la voz ponen sobre la mesa la categoría del docente- creador. Una evidente necesidad de salir de las clases

meramente formadas de contenidos técnicos que pueden ser vistos en otros lugares que aborden el asunto del teatro, para transitar hacia otros modos de intervención en el aula que aboguen por una participación activa del estudiante en una relación dialógica, es decir que el estudiante construya a través del desarrollo y solución de problemas una visión de su rol docente, que se apodere de su autonomía para crear fuera del espacio acompañado por el docente y que de vele a través de sus procesos unas preguntas individuales que se conviertan, por qué no, en problemas de investigación que pueda desarrollar en el momento en que entre en el ciclo de profundización.

El segundo documento se construye por la misma época entre 2012 y 2013 por varios docentes del área de voz y cuerpo. El documento titulado *La voz y el cuerpo como objetos de estudio* retoma la idea del texto anterior sobre la definición de cada área de la licenciatura en función de la formación de docentes. Los autores resaltan que el área de voz y cuerpo se sintetiza en “*La transformación del ser ético y estético desde la práctica corporal y vocal*”, esta sería la premisa re-fundacional del área de cuerpo y voz, en donde el trabajo corporal y vocal es dimensionado no sólo hacia la construcción del ser actor, sino hacia la construcción del rol docente en teatro.

Se propone volver la mirada sobre el sujeto que está en formación, el auto reconocimiento, la autoconciencia, la necesidad de pasar por el cuerpo las teorías para poder hacer una propia construcción de conocimiento. Se describe minuciosamente el camino que debería transitar el estudiante para poder comprender que la experiencia disciplinar que no debería estar desligada de los aprendizajes adquiridos en el área de pedagogía.

Sabemos que a partir de las reflexiones hechas en este tiempo se han movilizad o otro tipo de contenidos en el área, de metodologías que invitan al estudiante a ser autónomo, de estrategias como el trabajo conjunto desde las áreas para intentar hacer cada vez menos fragmentados los aprendizajes en el núcleo, que los procesos de autoevaluación han abierto más puertas hacia las discusiones de las intenciones formativas del programa y que es cada vez más cercana a la idea de docente- creador que a la formación de un actor. Sin embargo, el análisis a profundidad de estos documentos, junto con los correlatos de los docentes que integran el grupo en la actualidad nos permitirá ver que tanto son efectivas estas ideas puestas

sobre el papel y que tan lejos o no estamos del alcanzar nuestra propia categoría de palabra emancipada.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Luego de la conceptualización desarrollada en el capítulo anterior, se presenta ahora el capítulo correspondiente al análisis de la información. Por tanto, es importante situar de nuevo la pregunta que orienta este trabajo ¿qué elementos del *diseño curricular* correspondientes al espacio académico de voz, en el semestre 2016 -1 aportaron para la construcción de la voz del profesor en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional?

Dentro del método descriptivo escogido para el desarrollo de este estudio, se utiliza el análisis por correlatos con el fin de contrastar los distintos ‘relatos’ tomados tanto de la construcción teórica presentada en el capítulo I a partir de las categorías Fundamentos del currículo, Voz y Voz en la LAE, como de los instrumentos aplicados: análisis documental y entrevistas a profundidad.

Lecturas de un modelo socioconstructivista desde la propuesta LAE.

La Licenciatura en Artes Escénicas, aborda como campo de estudio la formación docente de y para las artes escénicas. En este sentido su objeto de estudio articula “los procesos de las artes escénicas con la didáctica y la educación artística y cultural” (LAE L. e., 2016). El programa desarrolla toda una propuesta curricular que integra y materializa los tres ejes misionales que propone el Plan Educativo Institucional de la UPN: docencia, investigación y proyección social. Dicha materialización, como se constatará a continuación, refiere a la consolidación de una apuesta curricular que define tanto objetivos, como apuestas metodológicas, macro-contenidos y criterios de evaluación coherentes no solo con las búsquedas misionales de la Universidad, sino que, y de forma relevante, coherentes con el modelo pedagógico específico donde las búsquedas formativas de la Licenciatura se inscriben: el modelo socio-constructivista. (LAE, 2016)

Si entendemos que un modelo pedagógico interpreta una realidad educativa y la dirige hacia unos determinados fines, a partir de unos supuestos científicos e ideológicos, y que teniendo en cuenta las características de los contextos y realidades específicas, (Flórez

,2002) resuelve preguntas tales como: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, (Coll, 1992) resulta importante trasladar estos interrogantes a las formulaciones propias de la LAE, y de manera particular, a las formulaciones propias del Componente Disciplinar de la misma.

La LAE enuncia el desarrollo de su propuesta curricular a partir de un modelo socioconstructivista desde la perspectiva de la cognición situada.¹³ (2016, pág. 20) Es decir, un modelo pedagógico que se caracteriza por construir “un currículo contextualizado, que tiene en cuenta las características sociales, económicas, históricas y culturales de la población a mediar” (De Zubiría, 2013, pág. 32) Se preocupa por formar un ser que comprende, analiza y crea, un sujeto que es activo en sus procesos de aprendizaje (De Zubiría, 2006, pág. 41), y que en diálogo con la cognición situada, defiende la construcción de conocimiento como “situado, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.” (Díaz Barriga, 2003)

Ahora bien, resulta relevante indicar que, a los mencionados planteamientos pedagógicos definidos por el programa, se articulan los planteamientos del componente disciplinar que no desconoce el modelo al que se inscribe, sino que, bajo el mismo, plantea la formulación de sus fundamentos curriculares. En este sentido se analizará, en primer lugar, la formulación de objetivos que hace la Licenciatura, y en segundo lugar la formulación que de manera particular realiza el Componente disciplinar. Es decir, se abordará la pregunta sobre el *qué* formar, y, por consiguiente, *qué* enseñar.

Los objetivos de la LAE se encuentran claramente enunciados en el Syllabus de la LAE, documento que de manera general reúne los componentes del programa referentes a la misión, perfil, objetivos y plan de estudio. En este, es de señalar que tanto el objetivo general, como los específicos, dan cuenta de la intención de formación del programa.

¹³Lave, J. (1992). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. New York: Cambridge University Press. Tomado de Renovación de Registro Calificado, Licenciatura en Artes Escénicas .2016

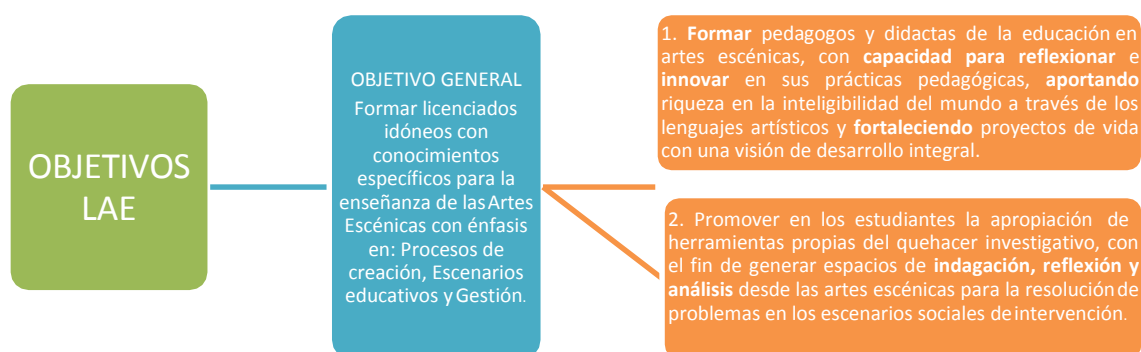


Gráfico 1. Objetivos LAE

Observando el objetivo general se puede responder, aun de manera inicial, a la pregunta *qué sujeto formar*, en este caso un docente (licenciado) con “conocimientos para la enseñanza de las artes escénicas” (Syllabus, 2016, pág. 2). Docente con saberes específicos determinados por tres grandes énfasis, diseñados dentro del ciclo de profundización: Creación, Escenarios educativos y Gestión. Pero, para profundizar en este aspecto es necesario revisar los objetivos específicos propuestos.

Al revisar dichos objetivos, se hace evidente la formulación de una serie de verbos o acciones que describen los propósitos del programa y allí se desarrolla una primera idea o caracterización sobre el tipo de modelo al que se inscribe esta licenciatura.

El primer objetivo (2016, pág. 2) reitera la intención sobre formación docente “formar pedagogos”, pero esta vez se integran, desde los verbos utilizados - reflexionar, innovar, aportar, fortalecer -, características que evocan la posibilidad de movilizar un conocimiento (artístico y pedagógico). Este, no es cerrado, rígido o vertical, sino que invita a ser considerado como objeto de *reflexión*, de lugar de proposición de nuevas posibilidades para el desarrollo del mismo o su *innovación*, y podría afirmarse considera al docente en formación no como un lienzo vacío sino como un sujeto que viene con un bagaje a quien se le ofrece el *aporte* y *fortalecimiento* de aspectos relevantes en su formación profesional.

En otras palabras, y a diferencia de lo que un modelo tradicional podría ofrecer, podría afirmarse que en la lectura de los objetivos de la LAE se reconoce el modelo socioconstructivista, un modelo que aboga por la construcción de conocimiento sólido desde una actividad participativa de los docentes en formación, dónde son valoradas las experiencias

previas del sujeto y las posibles construcciones, derivadas de los procesos de formación, que fortalezcan sus “ proyectos de vida con una visión de desarrollo integral.”

Por su parte, el segundo objetivo insiste en la reflexión e innovación de la práctica docente, pero esta vez desde el eje investigativo. La investigación en este caso, despliega la posibilidad de formular cuestionamientos sobre los aprendizajes construidos en el proceso de formación, y generar, talvez, nuevas propuestas para estos aprendizajes. La promoción de la “apropiación de herramientas” investigativas para posibilitar “ la resolución de problemas en escenarios sociales de intervención” (Syllabus, 2016, pág. 2) recoge , además, las intenciones de los ejes misionales UPN de docencia, investigación y proyección social, que son objetivos de formación , en referencia con los planteamientos anteriormente desarrollados, acordes al modelo socio- constructivista.

Estos objetivos de la Licenciatura, se integran y resumen en el perfil del egresado que lo presenta como “educador en artes, con un amplio sentido de su responsabilidad social en términos de lo pedagógico, lo didáctico, lo escénico y lo investigativo. Con altos niveles de competencia para definir problemas, proponer acciones de transformación educativa, trabajar en equipos de formación, liderar proyectos de investigación y desarrollar procesos de intervención socio-cultural que incidan en las comunidades.” (LAE L. e., 2016, pág. 1)

Hasta el momento, en su definición general como programa, la LAE se acoge a los principios socio constructivistas, proponiendo la formación de un sujeto que participa en este proceso de manera activa y que interviene de la misma forma en los escenarios educativos desde los que desarrolla su ejercicio profesional, donde el contexto hace parte fundamental del proceso para su comprensión.

Dadas estas condiciones iniciales, el siguiente lugar de observación es el componente disciplinar que “comprende todos los espacios académicos que tienen por objeto de estudio los procesos, categorías, fundamentos, contenidos y competencias de la teatralidad.” (LAE, Componente Disciplinar, 2016, pág. 2) Allí se ubican los espacios académicos de voz.

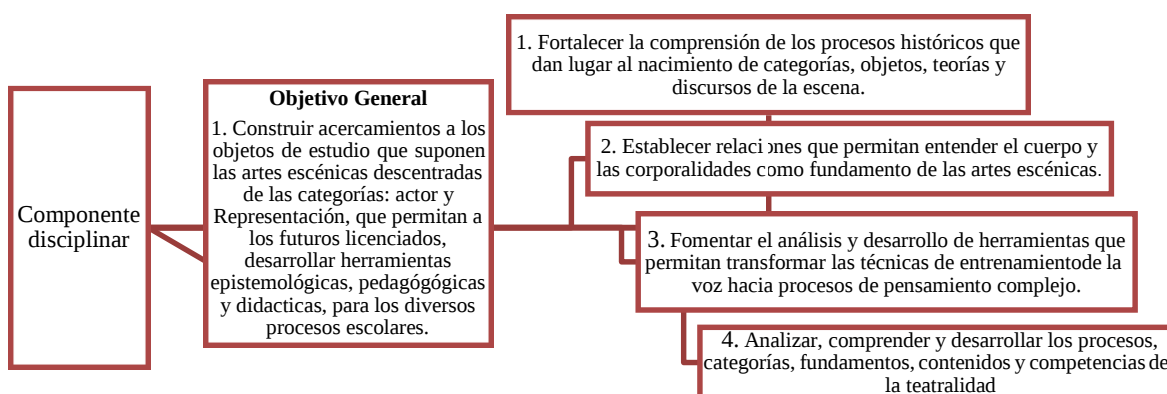


Grafico 2. Objetivos del componente disciplinar LAE 2016

Al ser uno de los ejes que desarrollan los objetos de estudio de este programa, el componente disciplinar cuenta de forma particular con objetivos que corresponden al conocimiento, análisis y desarrollo del trabajo en teatro. Estos, junto con la justificación del componente, el sustento teórico del que deviene la presentación de unas categorías propias del programa desde donde se define el interés formativo del componte y los criterios para la definición de contenidos, metodologías y evaluación, se encuentran desarrollados en el Syllabus disciplinar LAE (2016)

En su objetivo general, el componente plantea el estudio de esta disciplina desde acercamientos descentrados “de las categorías de actor y representación”. Esta condición evidencia, de entrada, otro aspecto referente a un modelo socio-constructivista y su aporte a la construcción de currículo: la autonomía institucional, en este caso, autonomía como programa, para proponer una mirada desde la que entiende sus propios procesos de formación. La distancia de las concepciones de formación tradicional en teatro, dónde el actor y la representación se sitúan como orientación central del proceso, permite que se reivindique el lugar principal de formación de esta licenciatura que es, en efecto, la docencia.

Si bien es cierto, que estas dos categorías, actor y representación, son lugares fundamentales de conocimiento en el estudio la teatralidad -sus discursos, y prácticas-, por desarrollarse grandes procesos a lo largo de la historia del teatro bajo sus lógicas, el programa

no desarrolla sus procesos de formación desde este lugar, aunque lo reconoce propone trascenderlo. Dice el sustento teórico en el Syllabus:

Estas categorías están descentradas de los supuestos tradicionales actor y representación, pero no los eliminan, es decir; descentrar el currículo de dichos supuestos, nos permiten dilucidar alternativas curriculares pero no negar ni abolir completamente técnicas, formas de análisis y fundamentos escénicos, que la historia del teatro ha construido y que es preciso que un licenciado en artes escénicas conozca, contextualice y valore críticamente. (2016, pág. 4)

De lo anterior, se comprende que el objetivo delimita un camino tanto conceptual como procedimental que requiere de la profundización de conocimientos tradicionales y particulares del programa. Por tanto, supone el desarrollo de los fundamentos del currículo de forma tal que articule los tránsitos entre las dos posturas, para que el docente en formación pueda *construir* los acercamientos a los objetos de estudio y *desarrollar* las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas que propone el objetivo.

Ahora bien, de la intención que manifiesta el objetivo general, se desprenden los lugares específicos que proponen acciones sobre el desarrollo de la pregunta por el *qué* sujeto formar desde el campo disciplinar en LAE, en sus espacios académicos de voz, cuerpo, poéticas y actuación, en el ciclo de fundamentación y énfasis en el ciclo de profundización.

Es así que se reitera desde el primer objetivo la comprensión de los *contextos* que dan origen a las categorías, prácticas y discursos del teatro, desde los procesos históricos. Esto significa, una mirada sobre el desarrollo de la disciplina desde sus concepciones fundamentales tanto tradicionales, como contemporáneas. *Fortalecer la comprensión*, implica acercarse a este objeto de estudio desde el reconocimiento de esos lugares de origen, sus desarrollos, tensiones y fracturas como conceptos de la teatralidad en el marco de un entorno situado.

Por su parte, el segundo objetivo que enuncia otro lugar fundamental de trabajo en artes escénicas como el cuerpo, se queda corto, en relación a la apuesta de objetivos que desarrollan la mirada del modelo socio-constructivista, puesto que su verbo de definición – establecer relaciones- no ubica al docente en formación sobre una intención más allá del

reconocimiento de dichas relaciones. Lo que no significa que sea irrelevante este reconocimiento, sino que, no hace evidente la postura particular del programa referente a este objeto fundamental. Plantear dentro de los objetivos intenciones como la indagación a profundidad y la construcción propia de estas relaciones, a partir de la experiencia propia y la relación con el otro y el entorno, entre cuerpo y corporalidades, permitiría una construcción de conocimiento más compleja y cercana a los planteamientos socio constructivistas.

Caso contrario sucede con el tercer objetivo que refiere al trabajo de voz, donde se propone un lugar concreto de llegada: el de desarrollar procesos de pensamiento complejo, trascendiendo el lugar de las técnicas de entrenamiento. Este objetivo, en términos del modelo pedagógico, sobrepasa nuevamente la concepción tradicional de formación en teatro que sostiene la técnica como única posibilidad de conocimiento de este objeto fundamental de trabajo y lo conduce hacia la posibilidad de respaldar no solo la formación disciplinar, sino la formación pedagógica del docente convirtiendo el problema de la voz en un asunto que corresponde al sujeto en sus múltiples dimensiones, en este caso profesionales, tanto como creador, como docente.

Por último, se encuentra un cuarto objetivo descriptivo, que revela una cierta intención de trabajo progresivo, por el que el estudiante transita en lo que el objetivo propone como “analizar, comprender y desarrollar” los fundamentos de la teatralidad. De esta última intención se puede decir que mantiene enunciada la premisa de un trabajo constructivo desde sus verbos acción y que corresponde a la generalidad de las intenciones del componente.

Voz. Sobre el espacio académico LAE

Al igual que en la lectura de los postulados generales de LAE, para la comprensión y reconocimiento del modelo pedagógico que ella aborda, se mantienen como punto de partida las preguntas que definen un modelo para lectura del espacio académico de voz.

Este espacio, que es un área de trabajo del componente disciplinar, se presenta, como fue mencionado anteriormente en uno de los objetivos específicos del componente, desde la intención de “fomentar el análisis y desarrollo de herramientas que permitan transformar las

técnicas del entrenamiento de la voz, hacia procesos de pensamiento complejo” (LAE, Componente Disciplinar, 2016). Afirma el documento de Registro Calificado que con respecto a la voz, “la licenciatura se desplaza de la pronunciación correcta y la dicción teatral, para instalarse en el problema cognitivo de la representación del mundo a través del concepto [voz] (Berry, 2014)” (2016). Estas intenciones, en compañía de la categoría de *palabra emancipada*, propuesta por el componente disciplinar, que plantea como fin último la construcción de discurso y “escenarios liminales de enunciación”, se convierten en marco referencial para la lectura de contenidos, metodologías de trabajo y de evaluación del espacio académico.

Se procede a la observación con detenimiento de estos lugares de referencia. Comenzando por el objetivo. Si este plantea un tránsito de conocimiento de la voz, que va de las técnicas de entrenamiento a la construcción de esta como pensamiento complejo, entendiendo la construcción de voz como la plantea Berry, “una mezcla compleja de lo que oyes, cómo lo oyes y cómo inconscientemente eliges eso que oyes a la luz de tu personalidad y de tu experiencia [la voz] está condicionada por cuatro factores, ambiente, “oído”, agilidad física y personalidad.” (1993, pág. 7) podría pensarse que los programas deberían congregar aspectos de trabajo sobre: la producción de sonido y la palabra (agilidad física), comprensión a través de la escucha (oído), conocimiento y reconocimiento sobre lugar subjetivo de interpretación (personalidad) y el contexto que sitúa la comprensión (ambiente).

En este mismo sentido, referente a las condiciones que supondría el trabajo desde la categoría de *palabra emancipada*, se podría afirmar que lo que busca el programa con esta intención es hacer que los docentes en formación encuentren lugares propios de enunciación, como lo manifiesta en su reflexión el profesor José Domingo Garzón “La voz deberá ser la oportunidad de reconocerse y aceptarse, porque nada identifica al sujeto más que su fisonomía y su voz: es un espacio de la auto estima, de la determinación del carácter.” (2015, pág. 68) y que transiten entre las herramientas que brinda el espacio académico de voz y sus propias experiencias de aprendizaje fuera de la academia, para dar lugar al discurso docente. “No se trata de que el estudiante sea capaz de decir correctamente un texto dramático, se trata de que el estudiante reconozca su propia acción en el mundo (Berry 2014), su recorrido vital, y que sea capaz de llegar al pensamiento.” (LAE, Componente Disciplinar, 2016, pág. 5)

Ahora bien, como sabemos que nuestro lugar de observación se sitúa en el ciclo de fundamentación, específicamente en los primeros cuatro semestres de la carrera, partimos de la idea de que este ciclo se constituye como lugar desde el cuál se introduce a los docentes en formación en los discursos, prácticas y técnicas propias de la disciplina teatral. Entendemos entonces que los contenidos, las metodologías de trabajo y evaluación están contruidos, tanto para reconocerlos y comprenderlos, como para tomar distancia y reconstruir el conocimiento hacia esta dimensión emancipadora que proponen la categoría y objetivos desarrollados anteriormente.

Sin embargo, de este supuesto surge la siguiente pregunta. Si bien es necesario el reconocimiento de los fundamentos disciplinares, ¿cómo se prepara a los docentes en formación para que desde allí puedan llegar a procesos de emancipación de conocimiento?

EN LO REFERENTE A LOS CONTENIDOS.

A partir de este momento, se despliega el análisis de los fundamentos del currículo pertenecientes a los contenidos, metodologías de trabajo y formas de evaluación. Cada una de ellas es desarrollada de manera particular, describiendo semestre a semestre el desarrollo de las propuestas que hace cada docente. El orden en que son presentados los fundamentos del currículo permite al lector tener una visión completa del panorama curricular de estos cuatro semestres, su progresión, sus lugares de encuentro, de tensión y de diferencia como propuestas en desarrollo.

Se ingresa a la revisión de los lugares particulares que constituyen los fundamentos del currículo. Iniciaremos, entonces, por los contenidos. Recordemos que por ello, entendemos que “un contenido es un saber que se enseña y que se espera que el alumno aprenda, que caracteriza y delimita las finalidades de la educación en un proceso de formación” (De Zubiría, 2013, pág. 63) y que responden a las dimensiones del saber ser, hacer y saber, entendiendo por ello contenidos de orden axiológico, procedimental y conceptual, respectivamente. Nos detendremos en sus desarrollos particulares en cada espacio académico, de primer a cuarto semestre, para encontrar una primera relación que dé cuenta del objetivo propuesto.

El componente disciplinar propone como premisa para la presentación de contenidos, en coherencia con el modelo socio- constructivista, una categoría que denomina contenidos *del orden de creación – emancipación*, que propone la posibilidad de construcción colectiva de conocimiento y descentra una posible mirada de verdad absoluta sobre un saber. Esto para que los objetos de estudio sean, primero, comprendidos y contextualizados, y luego de- construidos, polemizados y transformados, en función de la creación propia de conocimiento. (2016, pág. 6)

Primer semestre.

Para el primer semestre el núcleo integrador de problemas (NIP) trabaja bajo el concepto de identidad, para ello, el componente propone que se aborden macro- contenidos referentes a la comprensión y diagnóstico de anatomías corpo-vocales contextualizadas histórica y socialmente.

IDENTIDAD Primer Semestre	OBJETIVOS	CONTENIDOS
•IDENTIDAD PERSONAL •IDENTIDAD CULTURAL	•1-Incorporar herramientas teórico-practicas que permitan el descubrimiento de su voz •2-Explorar la voz como potencial expresivo, creativo y liberador •3-Reconocer la anatomía de la producción de la voz en relación con su propio sistema esquelético, muscular, respiratorio y los órganos que intervienen en la fonación •4-Indagar en la relación del trabajo vocal del actor-pedagogo •5 -Descubrir la conexión del trabajo vocal con el corporal •6 -Reconocer falencias y habilidades rítmicas a través juegos rítmicos •7-Cultivar el hábito de sistematizar el proceso emprendido en el área de voz en una Bitácora como mecanismo para motivar la reflexión y el análisis de lo que está experimentando y transformando	•Primer corte •1Voz-cuerpo : Historia vocal; anatomía de la respiración y de la producción de la voz; respiración costo diafragmática •2 de lo físico a lo vocal : La voz como acción física; dinámicas entre mente/cuerpo/voz , sistema autónomo; •3 producción del sonido: resonancia y vibración; fuerza de la gravedad: voz y postura corporal; hábitos saludables para el cuidado de la voz; El aire como “combustible” de la voz; La respiración orgánica, profunda y libre; Flujo respiratorio; Del impulso respiratorio al vocal. •Segundo corte •4 Voz pedagogo-actor: la voz como instrumento comunicador y creador , onomatopeyas, jeringonza, tonos entrenamiento continuo de la voz, referentes teórico-conceptuales acerca del manejo de la voz •Tercer corte •5 Autobiografía vocal: reconocimiento de si mismo como sujeto individual, cultural, social e histórico, puesta en escena de una partitura corpo-vocal

Gráfico 3. Objetivos y contenidos de primer semestre 2016 -1

El programa de curso de primer semestre se presenta entonces, desde el concepto de identidad y propone dos dimensiones de trabajo sobre ella: la identidad personal (del individuo) y la identidad cultural (de su entorno) (Anexo 1, pág. 2). Estas dimensiones, en consecuencia, se desarrollan desde la propuesta de los objetivos.

Sobre este lugar podemos observar, como lo presenta el gráfico 3, que los objetivos se inclinan en su mayoría hacia el desarrollo de la dimensión personal. Las presentaciones de los verbos de acción están puestas sobre el sujeto (profesor en formación) ... “reconocer **su propio sistema** esquelético” ... “incorporar herramientas ... para el reconocimiento de **su voz**” ... “Cultivar el hábito... como mecanismo para motivar la reflexión y el análisis de **lo que está** experimentando y transformando” y sus procesos de auto – observación. La intención de estos objetivos (1, 2, 3 y 7) está puesta propone que el estudiante se observe, reconozca por primera vez, en el marco de un ejercicio académico su voz, analice y construya relaciones de identificación con su propio cuerpo.

Por otro lado, los objetivos 4 y 7 abordan elementos que tienen que ver más con el entorno y la práctica profesional en su sentido social, como por ejemplo menciona el objetivo 4: trabajo vocal del “actor – pedagogo” que presenta un lugar de identidad al estudiante como parte de la Licenciatura sobre dos roles integrados, el de profesor y el de artista. Sobre esta forma de nombrar al profesor en formación, el docente Leonardo Caicedo que está a cargo del curso menciona:

“yo nunca separo el trabajo vocal del actor y del pedagogo para mí es lo mismo... Realmente para mí es muy importante, desde primer semestre, que los estudiantes tengan la concepción que son Licenciados en Artes Escénicas... que estamos en el oficio de hablar en público, sea desde el actor, que está presentándose y está interpretando a un personaje frente a un público o el profesor que está hablándole a unos estudiantes, pero es hablar en público.” (Caicedo, 2016)

La práctica profesional del actor y el profesor, tiene respecto a la voz un mismo fin, según lo que propone Caicedo, el de hablar en público. Entonces, como parte de los procesos tanto de identidad con el entorno, como de identidad personal, sería coherente encontrar contenidos que trabajen en función de este fin.

Ahora, existe una tercera orientación de los objetivos, que toma una intención procedimental y se evidencia sobre todo en los objetivos 5 “descubrir la conexión del trabajo vocal con el corporal” y 6 “reconocer las falencias y habilidades rítmicas a través de juegos

rítmicos”. Y aquí el lugar de tránsito a los contenidos. Pues, aunque los primeros objetivos de cierta forma pertenecen a la condición de trabajo de la identidad personal (la propia voz, el propio cuerpo) estos objetivos son más bien, reconocimientos prácticos y de forma, es decir inclinados hacia un lugar técnico de trabajo.

Hasta aquí, es posible que estas intenciones planteadas desde los objetivos, se adapten como lugar inicial, una base que permita a los docentes en formación reconocerse como sujetos particulares en su entorno, cuando reconocen su propia voz y sus propios cuerpos, propósito de la *identidad* en el NIP. Sobre todo, en el desarrollo del último objetivo, que invita a *reflexionar y analizar* la transformación de la experiencia con la voz en este semestre de iniciación en las prácticas disciplinares. La posibilidad de una futura construcción de postura de emancipación desde la premisa de que, como sujetos particulares, pueden construir sus propias miradas del mundo, construir sus propios discursos,

Podemos decir entonces que, entendemos que los objetivos dan lugar a la construcción de contenidos, siendo esto coherente con el proceso espiral que implica a los fundamentos del currículo como dependientes unos de otros. Es así que el programa de primer semestre propone como contenidos cinco ejes temáticos: voz cuerpo, de lo físico a lo vocal, la producción de sonido, voz actor- pedagogo y autobiografía vocal.

De ellos podemos decir que por la forma como son presentados en el programa, es evidente que la construcción de contenidos aborda desde lo conceptual nociones sobre la idea de voz, tales como, como acción física, en el tema “de lo físico a lo vocal”; voz como instrumento comunicador en voz, pedagogo – actor; voz como instrumento creador en voz, pedagogo – actor; y voz como una producción propia del cuerpo y sin embargo diferente de él en el tema nominado de lo físico a lo vocal.

Por su parte, desde los contenidos procedimentales se enuncia la posibilidad de construcción de vínculo entre voz y cuerpo para la producción de pensamiento (de lo físico a lo vocal) en el contenido que presenta como *dinámicas entre mente / cuerpo / voz*. Sin embargo, para asegurar que esta posibilidad realmente se desarrolla habría que revisar, en la metodología cómo se lleva a cabo esta relación. Se encuentran también contenidos de trabajo práctico sobre los elementos que constituyen la *producción de sonido* (respiración, resonancia,

vibración y articulación) y la construcción de partituras. Sobre esta dimensión de lo procedimental se encuentran los cuatro primeros ejes temáticos.

En último lugar y correspondiente a los contenidos que tenderían hacia lo axiológico, el saber ser del profesor en formación, se encuentra en la categoría de autobiografía *vocal* que hace referencia al valor de reconocimiento del sujeto como ser individual, cultural e histórico y como valor de cuidado se proponen en la *producción del sonido*, los hábitos saludables para el cuidado de la voz

En relación con este componente de los fundamentos del currículo, el profesor Caicedo plantea que “la voz del profesor tiene que empezar desde el autoconocimiento, la autorreflexión, el autoanálisis, de qué ha pasado en su vida, por eso “la autobiografía vocal, porque para mí es muy importante que el estudiante, el profesor, el pedagogo se conozca a sí mismo, entienda qué ha pasado con su voz, qué problemas ha tenido” (2016)

En este sentido, podríamos afirmar que la definición que plantea el profesor Caicedo y la propuesta de contenidos realizada en el programa de curso, presentan una condición que aboga por construcción de valores como el autorreflexión y el autoconocimiento y que esta construcción se realiza a través de contenidos procedimentales que se desarrollan en las categorías anteriormente mencionadas, permitiendo además producción de conocimiento de saberes desde estas prácticas.

Por lo tanto, para este curso son fundamentales los contenidos procedimentales, del saber hacer, pues de ello dependen en gran medida, la comprensión de los conceptos y producción de valores del docente en formación.

Antes de pasar hacia el siguiente curso, vale la pena resaltar que el docente nomina una de sus categorías de contenidos, como la voz del pedagogo- actor. Esta construcción la justifica diciendo

“quiero que entiendan que son licenciados en artes escénicas y que el trabajo está encaminado hacia una persona que sea actor, sea pedagogo, se para frente a un público y habla¿Para esto qué necesita? Necesita una conciencia de su aparato fonador, de su aparato respiratorio y cómo trabajarlo por medio de una técnica y de ejercicios para llegar a entender y a conocer su voz.” (Caicedo, 2016)

Sobre esto, comprendemos que en efecto existe un primer lugar de enunciación referente a la voz del profesor, que en este caso no se separa de la idea de voz del

creador. Lo que los mantiene juntos, como fue mencionado en el marco conceptual, es la función social de la voz, o sea la comunicación a través del habla. La definición dada por el profesor Caicedo, además, reitera la técnica como el lugar para el conocimiento y comprensión de la voz. Lo que explica el porqué de la prevalencia de contenidos procedimentales en este curso.

Segundo semestre

OTREDAD Y CONTEXTOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Segundo Semestre ESCUCHA	<i>A) Del ambiente de formación en función del Núcleo Integrador:</i> 1 Desarrollar la reflexión sobre concepto de Otredad a partir de la práctica vocal. 2 Capacitar al docente en la búsqueda de referentes vocales externos a su contexto. 3 Construir formas de trabajo colectivo. <i>B) Del Espacio Académico:</i> 5 Construir colectivamente estructuras de exploración vocal 6 Establecer relaciones entre lo sonoro y lo corporal. 7 Encontrar mecanismos de comprensión de textos (dramáticos, musicales, literarios)	MOMENTO 1 La voz como mecanismo, vista desde sus componentes fisiológicos. La palabra como juego de improvisación. Partitura. La voz y el cuerpo en el espacio. MOMENTO 2 La palabra como acción. La palabra como imagen MOMENTO 3 La voz y el cuerpo de otros. La capacidad de escucha ante un contexto

Gráfico 4. Objetivos y contenidos de segundo semestre.

Para segundo semestre el componente disciplinar propone como macro-contenidos: la apropiación compleja del juego teatral como posibilidad de construcción de conocimiento y; la construcción de partituras colectivas físicas y vocales que den cuenta de procesos propioceptivos y estados de representación. El NIP se define para este semestre desde el trabajo con la otredad y los contextos.

Entonces, para este espacio académico, se traslada la mirada del sujeto particular, hacia el sujeto en comunidad:

Esta pregunta, que indaga sobre la emergencia de subjetividades alternas, la manifestación de lógicas diversas dentro de un espacio y tiempo, las relaciones, la colectividad, hace parte tanto de un rol docente (ya que se enfrenta a la comprensión de diversos contextos y el encuentro con distintos sujetos), como de un aspecto disciplinar (por tratar las formas de trabajo grupales propias del teatro). (Caicedo, 2016)(Anexo 1, 2016. Pág. 5)

Esto se convierte en un primer indicador de progresión entre los cursos en la medida en que avanzan. Este semestre ya no solo defiende las construcciones de saberes conceptuales, procedimentales y axiológicas de cada estudiante desde su proceso particular, sino que lo invita a construir desde su contexto, la interacción con sus pares y con referentes externos contextualizados nuevos aprendizajes.

Los objetivos circulan alrededor de la idea del trabajo con el otro y los otros contextos, en este caso desde prácticas vocales, por lo tanto, sus verbos de acción refieren al trabajo conjunto “construir colectivamente estructuras”, “desarrollar reflexión sobre el concepto de otredad” “búsqueda de referentes vocales externos”. Y desde allí se aborda el segundo componente que plantea Berry en su concepción de voz como producción compleja: la escucha, que como se afirmó en el apartado conceptual de este proyecto obedece a la noción de articulación de la audición de un sonido, con la producción de significado y por tanto de pensamiento.

Teniendo en cuenta que el problema del semestre se centra en el intercambio y el diálogo, sobre la condición de apertura hacia lo que no se conoce y hacia lo que nos contradice es posible encontrar el punto de unión en el estudio del concepto, y a la vez estado, al que llamamos Escucha, esa condición de tensión en la que el sujeto se sitúa hacia el afuera y a la vez hacia el interior, alerta a una resonancia, a una consecuencia del sonido que le llega o que emite. Permitirnos estudiar y poner en práctica a un sujeto que está a la escucha desencadena problemas de tipo fisiológico, técnico y a la vez de pensamiento. La escucha parte de aspectos fisiológicos y pragmáticos, como el reconocimiento del mecanismo auditivo y vocal; y desde allí se catapulta a la comprensión de lógicas diversas capturadas en tiempos y lugares diversos. *Programa de curso segundo semestre 2016 -1* (Anexo 1, 2016, pág. 5)

Sobre los contenidos propuestos, el docente a cargo Jorge Acuña plantea, dos criterios particulares en el momento de la entrevista: el anclaje y la búsqueda de contenidos abiertos. Sobre el primero menciona que debe ser un “puente de unión entre lo disciplinar y lo pedagógico de la voz docente.” (2016) Al respecto dice :

“Yo creo que, en lo pedagógico, esa es una confluencia: pensar, no la voz como una construcción única y univalente, universal... sino al contrario polifónica, en múltiples posibilidades. Creo que

pedagógicamente eso define ya a un profesor y a un artista...centrémonos en un profesor que a usted le dice: no es que usted tiene que hablar de esta manera; imite esta forma de construir el texto; imite esta forma de enunciar ... en vez de proponer una búsqueda, creo que es un profesor como del siglo como antepasado” ... “Me parece muy importante, es cómo conjugar lo anterior [Contenidos de semestres anteriores] no abandonarlo, no darlo por hecho” (Acuña, 2016)

En ese sentido el anclaje, permite que los contenidos no sean aislados de los otros componentes que integran la LAE, ni de los procesos anteriores. En cuanto al trabajo con la voz, construye una posibilidad sobre la creación de contenidos abiertos, que es su segundo criterio para la elección de contenidos. Aquí un segundo indicador sobre voz docente, una voz que es y se entiende como una posibilidad múltiple, tercera condición propuesta por Berry, el lugar subjetivo de interpretación. El segundo criterio entonces, propone los contenidos como búsquedas para el estudiante.

Ahora, sobre la construcción de contenidos, podemos decir que los tres tipos aparecen en el programa de forma integrada. Observamos por ejemplo que, un contenido como el de la " capacidad de escucha ante un contexto" implica como lo explica la justificación del programa, tanto un conocimiento sobre qué es la escucha, saber *saber*, como el trabajo físico que implica una o varias formas para escuchar, saber *hacer* y por último una idea de trabajo con el otro, saber *ser*.

Otro aspecto evidente es el tránsito que propone por los denominados momentos (ver gráfico 4) que van desde el trabajo particular, el reconocimiento de la anatomía y fisiología de la voz, que además son contenidos vistos en el primer semestre; pasando por la comprensión de dos lugares particulares de las concepciones de la voz como lo son la acción y la imagen; terminando en el trabajo colectivo, dónde se integra la idea de escucha.

Tercer semestre.

DISCURSOS Y LENGUAJES	OBJETIVOS	CONTENIDOS
GRANDES REFERENTES DE LA TEORÍA Y TÉCNICA TEATRALES Tercer Semestre	OBJETIVO GENERAL Desarrollar <u>procesos de profundización en las metodologías de creación</u> de los autores Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold y Jerzy Grotowski, promoviendo el <u>estudio teórico y práctico</u> de sus conceptos <u>nodales, para transponerlos en el estudio de escenas</u> de obras dramáticas y metodologías <u>para contextos formativos.</u>	PRESENCIA VOZ-CUERPO / VIBRACIÓN/ ARTICULACIÓN – ACTOS DE HABLA TEATRO DEL REALISMO EN CONSTANTIN STANISLAVSKI LA CONVENCION CONSCIENTE COMO REACCION Y QUIEBRE PARA EL REALISMO: VSEVOLOD MEYERHOLD Y ALGUNOS CONCEPTOS NODALES DE SU MUNDO DE CREACION. EL TEATRO POBRE COMO REACCION Y QUIEBRE PARA EL REALISMO: JERZY GROTOWSKI Y ALGUNOS CONCEPTOS NODALES DE SU MUNDO DE CREACION

Gráfico 5. Objetivos y contenidos de Tercer Semestre.

Sobre tercer y cuarto semestre se construyen macro – contenidos conjuntos de esta forma: Primero, investigación de identidades, subjetividades y prácticas de reconocimiento de la alteridad , que integran los problemas que propone el NIP para primer y segundo semestre ; Segundo, el fortalecimiento de capacidades para el trabajo en equipo desde el reconocimiento de la diferencia, lo que articula los macro – contenidos de segundo semestre, con tercero y cuarto; y por último como novedad en contenidos la Comprensión y análisis contextual de los autores *fundamentales* de la disciplina. En esta propuesta de macro- contenidos se evidencia la necesidad de los espacios anteriores a este momento para poder desarrollar los objetivos que propone el programa en adelante.

Los objetivos, en este caso se orientan de manera particular hacia el reconocimiento, comprensión e indagación de las prácticas, técnicas y modelos de creación que desarrollaron Jerzy Grotowski, Constantan Stanislavski y Vsévolod Meyerhold y por supuesto sus aportes a la formación vocal. En este sentido los objetivos corresponden a conocimientos

que hacen parte de la formación de actor y la lógica de representación y sus estudios teóricos y prácticos.

La justificación del paso por este lugar se encuentra en la necesidad del reconocimiento de los lugares que el programa se propone tomar distancia, retomando lo que dice el Syllabus disciplinar:

“descentrar el currículo de dichos supuestos, nos permiten dilucidar alternativas curriculares pero no negar ni abolir completamente técnicas, formas de análisis y fundamentos escénicos, que la historia del teatro ha construido y que es preciso que un licenciado en artes escénicas conozca, contextualice y valore críticamente.” (LAE, Componente Disciplinar, 2016)

Así mismo, continúa la ruta de trabajo sobre el reconocimiento y potenciación de las posibilidades vocales y de habla, que, para este momento, se convierten en premisa de trabajo para el profesor en formación.

El programa de voz III se desarrolla a partir de unos contenidos que tienen que ver tanto con el aspecto técnico de reconocimiento de la producción de sonido particular de cada estudiante, como con los elementos sobre el trabajo de la voz del actor que aporta cada uno de los tres autores propuestos para el curso, así se tienen en cuenta aportes como : “Unidades y los Objetivos de Constantina Stanislavski” en lo referente al texto ; “La Respiración y El Cuerpo como Resonador.” de Jerzy Grotowski en lo referente a producción vocal ; o “La música plástica para la expresión exterior de una emoción interior” de Vsévolod Meyerhold.

Dentro de los criterios para la elección de contenidos la docente Claudia Torres manifiesta, además de construirlos en relación a las orientaciones que propone el NIP, una categoría que denomina la **ética del cuidado**, el carácter de este contenido que surge del trabajo de entrenamiento vocal y pertenece al universo disciplinar se orienta además como un contenido axiológico, valorativo. Que aboga por el cuidado de la voz del profesor en formación.

“Hay una cosa fundamental en voz también qué tiene que ver con el trabajo del texto en escena : cómo digo y comunicó cosas en escena, por el lado disciplinar

y eso todo el tiempo está alimentando esta parte de la habilidad comunicativa del profesor en formación” (Torres, 2016)

Dice la docente con respecto a los aportes que evidencia desde los contenidos propuestos para este semestre.

Cabe mencionar que, por la naturaleza de los temas que orientan el trabajo para este espacio académico, los contenidos que corresponden al conocimiento de los autores son de corte procedimental y cognitivo, son contenidos cerrados, que pueden dar cuenta de un solo lugar que son las prácticas y modelos de creación particulares de cada autor.

Es en este sentido que la docente plantea la idea de emancipación para un momento posterior en el proceso de formación de los estudiantes. Con respecto a ello presenta al tercer semestre como un

“semestre umbral porque ven a Konstantín Stanislavski y es muy importante que les quede claro el mundo de creación de Stanislavski ,porque después ,vienen las rupturas que son tan importantes para el programa en términos de qué es un programa ubicado, ya descentrado ya del actor y la representación, pero para descentrarnos primero hay que entender porque nos descentrarnos.” (Torres, 2016)

Cuarto semestre

SUBJETIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDOS
GRANDES REFERENTES DE LA TEORÍA Y LA TÉCNICA TEATRAL	<i>1. Del ambiente de formación en función del Núcleo Integrador:</i>	El efecto de distanciamiento en Brecht
	Entender las distintas visiones de sujeto que sustentan los discursos teatrales del siglo XX.	La racionalidad vs la emoción.
	Crear relaciones de sentido entre teatro y sociedad	La noción de antropología teatral en Eugenio Barba
	<i>2. Del Espacio Académico:</i>	El concepto de dramaturgia como tejido.
	Comprender las relaciones entre los discursos teóricos de los autores propuestos y las prácticas vocales, que se concretan en los entrenamientos técnicos y en las maneras de asumir el texto dramático.	Principios Escénicos de comportamiento
	Establecer diferencias entre las teatralidades propuestas por cada uno de los autores.	El teatro popular en Augusto Boal El rol y las posibilidades del actor. El teatro como forma de intervenir en la realidad
	Rastrear, en la práctica actual, las incidencias de estos discursos.	

Gráfico 6. Objetivos y contenidos del cuarto semestre

Como fue mencionado en el análisis del tercer semestre. Se comparten los macro- contenidos que plantea el componente disciplinar para los espacios académicos de voz III y IV, ya que ambos abordan los grandes referentes de la teoría y la técnica teatral del siglo XX. Particularmente este semestre se encarga de trabajar bajo las perspectivas que plantean Eugenio Barba, Augusto Boal y Bertolt Brecht.

Sobre los objetivos que plantea el cuarto semestre, se propone el trabajo de la cuarta condición que propone Berry, el sujeto y el contexto. Pues su intención circula alrededor de la comprensión de qué significa ser un sujeto dentro de una sociedad particular, a partir de las propuestas de estos tres autores. La premisa sobre el entrenamiento se mantiene hasta este momento y se propone como objeto central de indagación el texto dramático.

Con esto la presentación de los contenidos se sustenta desde las propuestas que cada autor desarrolla y sin embargo su función en el aula no es la reproducción de una

práctica ajena y distante a los contextos de los docentes en formación. Al respecto dice el profesor Acuña:

“En un momento se pretendió que los muchachos entendieran los entrenamientos físicos de cada autor y vocales... digamos que eso se mantiene, pero se amplía, porque pensando disciplinalmente, claro, es un reconocimiento desde lo técnico de la disciplina, pero también es un reconocimiento histórico y contextual. Implica entender por qué ese entrenamiento surge en ese contexto... creo que en cuarto es muy importante entender esto, que cualquier ejercicio, cualquier forma técnica no es fría, es decir, no es neutra, sino que tiene, corresponde a unas visiones de sujeto y de contexto.”

Se retoman la idea de anclaje y contenidos abiertos en este curso, pues es dirigido por el mismo docente a cargo del segundo semestre. Respecto al cuarto semestre dice Acuña que los contenidos se enmarcan en la idea de una técnica situada, la idea de la voz como una construcción contextual, una respuesta del sujeto al contexto.

“Pero en un sentido no solamente de entendimiento de la disciplina sino también porque esos muchachos, seguramente cuando sean más grandes, van a ir a un contexto y van a tener que proponer ejercicios o van a tener que proponer búsquedas vocales y esas búsquedas tienen que relacionar al contexto de sus estudiantes, por esto de entablar una relación del estudiante con el afuera porque si no para qué usted dicta una clase de teatro, si no es para que su estudiante tenga un reconocimiento del mundo que lo rodea. Y esto se puede hacer mediante la voz, el cuerpo, mediante la obra, mediante muchos caminos. Creo que no hay una sola forma.” (Acuña, 2016)

En este caso, y a partir de lo expresado por el docente, podemos afirmar que las propuestas de contenidos para este semestre plantean trascender del lugar del conocimiento, es decir del lugar del saber, que es importante, hacia el lugar del ser. El ser del profesor lo invita a sentirse parte del contexto y trabajar desde y para él. El saber hacer, para esta altura se convierte en medio, es decir en el lugar de tránsito entre el saber y el ser, es la práctica la que permite el encuentro e indagación de nuevas rutas de trabajo que alimentan las dos primeras dimensiones.

Luego de repasar los cuatro espacios académicos de voz en el lugar que corresponde a los objetivos y contenidos a modo de resumen podemos resaltar que:

1. Se procura abordar las cuatro dimensiones que componen la voz como una producción compleja (producción de sonido, comprensión desde la escucha, reconocimiento de la subjetividad y el contexto, que sitúa la comprensión) dando énfasis en cada espacio académico a un aspecto particular.
2. Que, en términos de progresión de contenidos, el desarrollo de los mismos se da de forma espiral. Es decir que a medida que avanza el proceso se integran nuevos saberes para el aprendizaje, pero también, se retoman aquellos que se presentan fundamentales, como la idea del entrenamiento.
3. En cuanto a la emancipación, el aporte que brindan los contenidos se sostiene en la idea de presentar al docente en formación la posibilidad de reconocerse como sujeto particular. Aunque el momento que abarca estos cuatro espacios se compone de contenidos conceptuales y procedimentales que hablan desde los saberes disciplinares propios del teatro y tienen como intención su apropiación, en énfasis desde los contenidos del saber ser, se presentan con la intención de construir la capacidad de reconcomiendo, para luego en un ciclo más avanzado poder realizar un distanciamiento. Lo que mantiene entonces en tensión el trabajo en el aula, pues de no ser abordados a profundidad estos contenidos axiológicos, la posibilidad de problematizar un saber se hace reducida.

Desde la argumentación anteriormente brindada, se responde a la pregunta por el interés que desde LAE, en los espacios académicos de voz, existe por el *qué enseñar*. Ahora, Cada uno de los objetivos y contenidos planteados, se desarrollaron a partir de una serie de metodologías de trabajo. Por tanto, la profundización, comprensión y apropiación de estos depende, en lo que le corresponde al espacio académico, del cómo aborda estos objetivos y contenidos.

EN LO REFERENTE A LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO

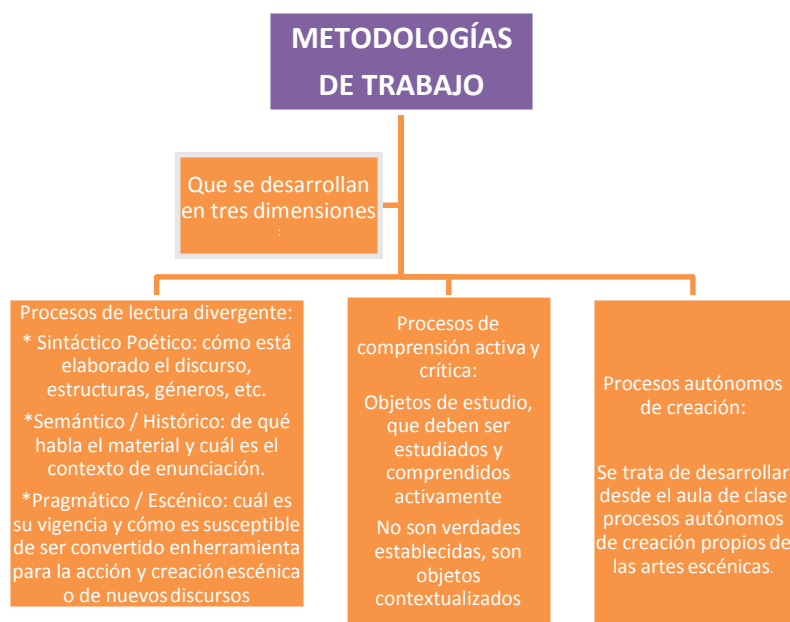


Gráfico 7. Metodología del componente disciplinar LAE 2016

El componente disciplinar presenta desde su Syllabus (2016) tres procesos básicos a tener en cuenta para el momento de la construcción de metodologías de trabajo: Lectura divergente, comprensión activa y crítica y procesos autónomos de creación. Ellos, en consonancia con el modelo socio constructivista plantean la posibilidad del trabajo desde procesos donde el sujeto cuenta con un rol activo y está dispuesto a proponer desde sus propias lecturas procesos de creación, tanto conceptuales como artísticos. Se resalta la autonomía como lugar para que el sujeto se apropie de los saberes propuestos en clase y los ponga en diálogo con los contextos en los que se sitúan sus aprendizajes.

Primer semestre

El espacio académico de voz I presenta en su programa, referente a la metodología ir: *de lo físico, a la voz y a la identidad* (Exploración espiral): que está revisitando continuamente las dimensiones: cuerpo, voz e identidad, encaminándose hacia su liberación, exploración, indagación, reconocimiento y conciencia de los mismos. (Anexo 1, pág.3) Cada elemento relacionado entre sí. Caicedo en la entrevista menciona al respecto:

“Esta exploración en espiral es que continuamente los estudiantes estén pasando una y otra vez por los contenidos. Digamos que, si en un primer corte estamos trabajado respiración costo diafragmática, resonadores, pues igual los vamos a seguir trabajando, se están evaluando constantemente durante todo el semestre. Entonces, cada contenido y cada tema que se trabaja no simplemente se trabaja y se olvida, sino que vamos una y otra vez pasando por éstos y recordando...” (Caicedo, 2016)

La clase, dice el programa, tiene un espacio presencial de 4 horas a la semana donde los estudiantes desarrollan un trabajo orientado por el profesor y 2 horas a la semana de trabajo no presencial, donde se dejan espacios para la investigación y consulta de diferentes materiales teóricos para el trabajo autónomo de los estudiantes. (Anexo 1, pág.3)

Después, en el momento de la entrevista a profundidad, el docente desarrolló concretamente cómo llevó a cabo este proceso durante el semestre 2016 -1. Al respecto mencionó:

“yo parto del auto- conocimiento y del re- conocimiento de tu cuerpo y de tu voz. Parto de lo fisiológico. Entonces por eso empiezo con una categoría que es voz - cuerpo, es entender dónde está el diafragma...cómo es todo el aparato respiratorio y fonador para que ellos entiendan la fisionomía de su cuerpo... Lo que creo con ellos es una estructura, una partitura corpo-vocal de calentamiento dónde a partir del cuerpo te da el sonido...A partir de ahí empiezo a trabajar todo lo que tiene que ver con la respiración y con los resonadores básicos Eso es lo que a mí me interesa que ellos empiecen a conocer, esa reflexión y ese análisis de su propio aparato respiratorio...Todos esos ejercicios yo se los hago con juegos...Les trabajo mucho el juego, que

lo vean desde una parte muy lúdica para que entiendan la parte técnica. Entonces, trabajo con mucho con ellos eso hasta que ya comprenden esta primera parte de la respiración, los resonadores y el trabajo de ejercitación del diafragma pasamos a los ejercicios preparatorios, que son ejercicios que van antes de empezar a hablar, de la fonación... Ya después que han entendido esto y que trabajamos todo lo de onomatopeya, jeringonza y paisajes sonoros, ya me voy a un texto que ellos previamente han escrito sobre su auto-biografía vocal. Es esa reflexión desde que nacieron hasta el segundo corte del primer semestre todo lo que ha pasado con su voz. A partir de ahí empezar a hacer una auto- biografía vocal, que ese texto que ellos han construido lo digan, pero utilizando todo el cuerpo. No me interesa la parte anecdótica, me interesa encontrar esos problemas o esos hallazgos respiratorios y vocales y hacerles una secuencia corpo- vocal... Lo primero que yo hago es una evaluación diagnóstica. (Como metodología) Entonces yo termino un ejercicio, los pongo en círculo y digo bueno, qué pasa con eso, qué sintieron... Con el trabajo escrito de su auto- biografía vocal, ellos me presentan a mí un escrito y ahí, obviamente dependiendo de lo que ellos pongan y reflexionen y acoten, sobre lo que ha sido su auto- biografía vocal pues es una nota.”

De lo anterior podemos decir que, la metodología que el docente diseña para el primer semestre cuenta con carácter progresivo en un sentido de adición. Éste le permite crear una rutina desde una perspectiva técnica, del saber hacer, que transita por contenidos referentes al conocimiento de las posibilidades físicas del cuerpo en función de la producción del sonido.

En cuanto a los procesos básicos que propone la metodología LAE este espacio tendría lugar principalmente en los procesos de comprensión activa y crítica al tratarse de un trabajo práctico en la totalidad del tiempo presencial de la clase , en donde el docente orienta, en un primer momento los ejercicios de introducción a los conceptos básicos de la producción sonora corporal y después propone que los estudiantes realicen ejercicios prácticos referentes a los contenidos trabajados en clase.

El aspecto crítico se traslada al momento en que los estudiantes deben acudir a la reflexión de su propia experiencia con la voz para proponer un ejercicio práctico que evidencie los conocimientos adquiridos durante el semestre. En este sentido el curso también trabajaría sobre los procesos autónomos de creación que propone LAE, en la medida que los

estudiantes diseñan y ejecutan un ejercicio que da cuenta de su propia experiencia con la voz, utilizando las herramientas técnicas y su comprensión sobre los temas abordados en clase.

Segundo semestre

Este espacio académico de voz cuenta para su metodología de trabajo con una serie de momentos que el docente presenta de la siguiente forma:

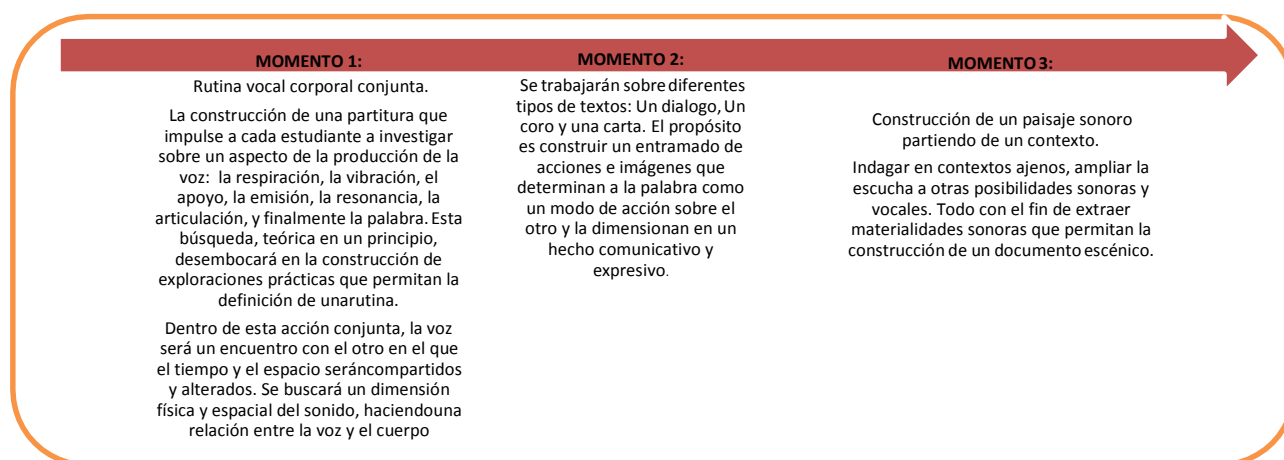


Gráfico 8. Metodología de trabajo de segundo semestre.

Con respecto a estos momentos, el profesor Acuña en entrevista, habla de forma similar al primer semestre afirmando:

“Me parece muy importante, cómo conjugar lo anterior, no abandonarlo, no darlo por hecho. La imagen sería como una bolita de esas de hilo... no como una cosa que se va desenvolviendo y va dejando atrás, sino como una bolita de hilo que se van enrollando y en el centro todavía está la primera partícula con la empezó. Entonces, se va complejizando el asunto, pero no se va olvidando.” (Acuña, 2016)

Resaltando la necesidad de enlazar los procesos previos de aprendizaje a su espacio de clase el profesor Acuña evidencia una de las premisas de trabajo de este programa, el requisito del paso por cada uno de los cursos de manera consecutiva, para poder mantener un

proceso que evidencie tanto avances, como encuentros de nuevas preguntas para su desarrollo en clase. Después, surge la pregunta por el trabajo conjunto entre áreas, elemento que guardan en común el segundo y tercer semestre. Al respecto asegura Acuña:

“la articulación con los otros maestros o por ejemplo con el área de actuación y de voz y de poéticas, es una construcción que va en camino y muy lentamente por qué, creo que esa articulación si necesita de mucho tiempo y de mucho trabajo de los maestros...De preparación de clases te dan la mitad del tiempo de la clase entonces si yo tengo seis horas me dan cinco, tres, dos... y muchas veces no podemos encontrarnos con los otros profesores... Creo que ha sido muy afortunado por ejemplo en los últimos semestres haber repetido cursos, eso por ejemplo es un acierto de la dirección del programa , mantener a los maestros en el mismo curso por lo menos un año para que usted en el primer año diga – esto no funciona- y en el segundo le diga al otro : venga ¿y si hacemos esto de esta manera?” (Acuña, 2016)

Dicho esto, podemos encontrar que para según no semestre, el proceso orientador, metodológico LAE es el de la comprensión activa y crítica en este caso de la voz, representado en la idea de escucha del otro: compañero, contexto, material creativo. Es de comprensión activa y crítica en la medida en que tanto los ejercicios prácticos, investigativos, como sus avances, dependen en su mayoría de la construcción y profundización que haga el estudiante.

El mecanismo de clase permite que los estudiantes puedan a la vez que construyen sus propios conceptos sobre la idea de voz, conocer las perspectivas de sus compañeros que son diversas y desde allí también se construye el concepto de otredad.

Se hace evidente por parte del docente un hallazgo referente al diseño y aplicación del programa: la posibilidad de mantenerse, como docente, frente a un espacio académico durante varios periodos consecutivos permite a través de la experiencia de trabajo con el programa prepuesto, evaluarlo, reconstruirlo y fortalecerlo en función de trabajos posteriores. Lo que permite que el docente pueda también comprender cuáles son las posibles formas de abordar un problema como la voz para el trabajo con docentes en formación en el marco de las artes escénicas.

Tercer semestre

El programa de curso para el tercer semestre presenta la metodología de trabajo de la siguiente forma:

“La propuesta metodológica comienza con una introducción general de diversas herramientas técnicas para que el estudiante trabaje en el reconocimiento y potenciamiento de los elementos que conforman su presencia vocal –indivisible del cuerpo- en un espacio escénico. A partir de este reconocimiento, que también tiene como objetivo introducir a los participantes en un vocabulario técnico común que será utilizado durante todo el desarrollo de las sesiones, los estudiantes abordarán a los dos discursos de creación que son de interés para el núcleo disciplinar: C. Stanislavski, V. Meyerhold y J. Grotowski.

El módulo uno se concentra en abordar los aspectos nodales del mundo de creación desarrollado por Konstantín Stanislavski.

El módulo dos cambia de metodología, puesto que el grupo de trabajo se divide en dos equipos, cada uno a cargo de uno de los artistas que lo integran: Vsévolod Meyerhold y Jerzy Grotowski. Cada equipo investigará y profundizará en las herramientas técnicas propuestas por el programa para comprender la concepción del trabajo vocal en cada uno de ellos.

Finalmente se hará una clase abierta que busca integrar el trabajo de todos los espacios académicos del núcleo, alrededor de la presentación del proceso y de ejercicios escénicos. Es importante aclarar que cada sesión de clase se concentra en los contenidos propuestos, aprovechando el tránsito de los cuerpos y las voces por las sesiones anteriores y, sobre todo, por el trabajo autónomo que los estudiantes realizan por fuera de la clase, con el objetivo de hacer orgánica la comprensión en los cuerpos y las voces de las preguntas que orientan el desarrollo de este programa. La metodología motiva este trabajo autónomo mediante trabajos y secuencias que deben trabajarse por fuera de las horas presenciales.

Por último, el desarrollo técnico de las sesiones no prescinde nunca del uso de la voz cantada como herramienta técnica fundamental para preparar y disponer el aparato fonatorio, desde la relajación y la fruición, hacia todas las revisiones temáticas de las sesiones. El programa de tercer semestre integra el trabajo de las áreas de voz, cuerpo y actuación. “ (Torres, 2016) (Anexo 2, pág.4)

Son varios los puntos por resaltar en el desarrollo de esta metodología. Primero, que la introducción de herramientas técnicas para el entrenamiento sigue siendo punto de partida para el desarrollo de la clase de voz, como un lugar que delimita un código común. Aunque el curso cuenta con referentes particulares para su estudio, es este el momento en que la totalidad del grupo se integra bajo una dinámica de trabajo colectivo que luego puede tomar como orientación o no para su trabajo autónomo por grupos.

Segundo, Sobre este curso en particular, como lo menciona el programa, aparece una forma de trabajo que implica dividir al grupo que conforma el curso en dos, con lo cual la mitad del grupo se encarga de la profundización de Jerzy Grotowski y la otra mitad de Vsévolod Meyerhold. Haciendo referencia a la división de los grupos, la docente aclara en la entrevista:

“Esta metodología la abordamos con mucho temor al principio con los profesores porque se compone, de qué el otro autor no lo profundizas porque te tocó profundizar sólo en uno. La metodología ASUME ese riesgo. Porque sí, se hacen unas clases conjuntas dónde nos mostramos los entrenamientos y al final las muestras, pero no es lo mismo que haber profundizado en cada uno de los dos autores.” (Torres, 2016)

Sin embargo, dice:

“La perspectiva metodológica funciona, porque los estudiantes de verdad logran profundizar y esto que tú nombras tan bonito como equipos investigativos de trabajo funciona. Yo he visto en estos dos semestres una autonomía... casi uno les pone las tareas y llegan con una cosa tremenda y la investigación se pega una crecida cuando logran trabajar en equipo. En Stanislavski estamos ahí más paternales y este es el contenido y esto es así, esto es aquí; yo ya casi que en Meyerhold y Grotowski me dedico a ver, ya no puedo hacer entrenamiento vocal ya no puedo hacer la clase conjunta, porque es tan corto el tiempo que me dedico a ver avances del equipo de trabajo.” (Torres, 2016)

Por tanto, en cuanto a la idea de trabajo sobre postulados socio-constructivistas el tercer semestre cuenta con un componente importante sobre el trabajo autónomo de los estudiantes. A ellos se les delega tanto la posibilidad de alcance sobre la profundización del autor a cargo, como la socialización de éste a sus compañeros, lo que implica un diseño propio de metodologías de trabajo, investigación, creación y presentación de materiales para su comprensión. Esto último además de ser parte de una estrategia metodológica para el trabajo de un espacio del componente disciplinar, acude a las herramientas pedagógicas con las que cuenta profesor en formación para su diseño e implementación.

Esto último, resalta la importancia de lo que significa un trabajo conjunto, no solamente desde los espacios académicos del componente disciplinar, como en este caso se hace con las áreas de poéticas, cuerpo y actuación manteniendo un programa conjunto, sino de los componentes pedagógico e investigativo. El conocimiento en este momento se abre a la posibilidad de construirse de forma transversal, con lo cual, herramientas de la pedagogía, como la construcción de mecanismos de aprendizajes para un contexto situado, se integran a la práctica disciplinar, que en última medida es la intención de la LAE como programa.

Cuarto semestre

El programa de curso, presenta la metodología de trabajo para este semestre de la siguiente forma:

“El grupo estará dividido en tres subgrupos, cada uno tendrá la tarea de abordar a un autor en específico: Bertolt Brecht, Augusto Boal, Eugenio Barba. Este procedimiento tiene como objetivo poner en diálogo las distintas propuestas de los autores a través de un estudio en paralelo, lo que convierte a las clases en un punto de encuentro donde los diferentes grupos tienen la posibilidad de exponer y comparar sus hallazgos. El abordaje tendrá los siguientes momentos:

Momento 1. Revisión documental: En primera medida se revisarán las fuentes bibliográficas y materiales que expongan al autor, dentro de este banco de documentos se podrán tener en cuenta tanto los estudios que analicen la vida y la obra del autor, como textos y la obra de los propios autores (manifiestos, diarios de trabajo, textos teatrales). Teniendo en cuenta esta bibliografía se construirán los siguientes documentos

Una línea de tiempo: que permita entender las relaciones del autor con su contexto histórico.

Una Biografía: que permita entender el recorrido vital del autor y las causas de su trabajo artístico.

Una matriz que exponga los planteamientos principales en torno a la teoría teatral.

Momento 2. Biografía escénica: Teniendo en cuenta los anteriores documentos, cada grupo encontrará materiales fílmicos, sonoros, y realizará acciones para componer un ejercicio de puesta en escena que responda a dos preguntas: ¿Quién es el autor? ¿Cómo su contexto es causa de su propuesta teatral?

Momento 3. Ejercicio técnico: Este ejercicio entabla una relación entre la propuesta teórica del autor y las prácticas entorno a la voz, la palabra y el texto que tuvieron lugar dentro de su técnica teatral. Esta relación escogerá una categoría común a los cuatro autores (por ejemplo: el lugar del público, la construcción dramática, el personaje...), para realizar ejercicios de exploración.” (Anexo 1, pág. 9)

La metodología propuesta para el cuarto semestre entra en el marco de una metodología constructivista desde los tres tipos de procesos que propone LAE , el mecanismo que plantea los contenidos no como saberes estáticos y unidireccionales sino como preguntas - problema ,coloca al estudiante en un estado de búsqueda , lo introduce en la dinámica de contextualización de los objetos de estudio del curso y lo invita desde la

investigación a indagar en contextos ajenos al suyo. El tipo de estudio que propone el programa de cuarto semestre aborda desde la teoría, la técnica y la creación los autores lo que permite hacer procesos de lectura divergente.

El programa de voz cuarto semestre funciona en conjunto con las áreas de poéticas y actuación. Lo que permite que los estudiantes trabajen sobre un horizonte común, en el sentido semántico / histórico que propone la metodología LAE. Cada espacio académico desde sus discursos amplía la posibilidad de hacer lecturas divergentes de un mismo problema de estudio.

La división por grupos de estudio que se enfocan en uno de los tres autores que aborda el programa, coloca el lugar de la clase en un término de lugar de encuentro y producción de conocimiento, que se origina por un lado a través de la investigación, la indagación, tanto de los contextos en los que se vivieron y se formaron estos autores, como de sus propuestas creativas. Y Por otro lado del ejercicio de presentación y discusión sobre los materiales propuestos. Es decir, procesos de comprensión activa y crítica.

Del recorrido que compromete a los cuatro espacios académicos de voz en LAE mencionados anteriormente, podemos subrayar cuatro aspectos que salen a la luz cuando de metodologías de trabajo se habla:

1. Desde los procesos que propone el Syllabus disciplinar, como posibilidades para el desarrollo metodológico de los espacios académicos, el lugar de las metodologías de trabajo se encuentra orientado de manera progresiva:

Del saber hacer

Inclinándose el primer semestre, hacia las prácticas del saber hacer, que congregan procesos disposicionales para el desarrollo de actividades propias del trabajo corpo –vocal del docente. Pasando a un segundo semestre, que procura integrar el proceso en los tres ámbitos que propone el programa, desde un saber hacer, que reconoce la anatomía y fisionomía de la voz, para luego comprender la otredad desde

referentes contextuales ajenos a los de los docentes en formación, para por último comprender la otredad desde el trabajo colectivo. Continuando con el tercer semestre que, desde las lógicas de creación de los autores propuestos para este curso, comprende mecanismos de formación vocal, desde las herramientas que elabora particularmente cada autor para la formación del actor. Y terminando con un cuarto semestre que desde las producciones de los autores que le corresponde, elabora una construcción técnica de materiales que recopilan los aportes de estos autores del siglo XX.

Del saber saber.

El tránsito se da básicamente desde el reconocimiento de los contextos sobre los cuales fueron propuestas una serie de concepciones y prácticas de la disciplina desde el lugar que le corresponde que es la voz. Para su desarrollo implica un lugar cada vez mayor, en la medida en que avanzan los cursos, de independencia y trabajo autónomo del estudiante.

Del saber ser.

Como lugar de referencia, se encuentra el trabajo en equipo y una firme intención de formación sobre la autonomía, sobre todo en los semestres de tercero a cuarto. La bitácora como lugar de reflexión que invita a hacer conciencia del trabajo que se desarrolla en el aula y cómo posibilidad de formar el ser crítico sobre sus prácticas y aprendizajes.

Sobre los materiales que conforman el desarrollo metodológico

La introducción de materiales como las canciones, el juego y los textos dramáticos, literarios y científicos, cuentan con funciones que corresponden a:

1. La apropiación de una serie de elementos técnicos que le profesor en formación debe reconocer, como parte de su práctica disciplinar y como herramienta que posibilita el desarrollo de ejercicio profesional, dentro de las condiciones que definen la “ética del cuidado” (Torres, 2016), como por ejemplo el trabajo con el canto que aborda aspectos técnicos como la respiración y la entonación.
2. El enlace con otras áreas de conocimiento que hacen parte de los procesos de formación del docente LAE, como los espacios de poéticas, dramaturgias e investigación.
3. Procurar, a través de su trabajo, un espacio de reconocimiento de las prácticas artísticas pertenecientes a la disciplina, que cuentan con la cualidad de ser enseñables y problematizadas dentro del aula de clase.

EN LO REFERENTE A LA EVALUACIÓN

El programa desarrolla específicamente en el componente disciplinar tres criterios de evaluación que corresponden a las dimensiones del saber (saber, hacer, ser) de la siguiente forma:



Así mismo, resalta la importancia de entender los procesos evaluativos como construcciones de dialogo, participativas, dónde docentes a cargo de cada curso y estudiantes integren y retroalimenten sus reflexiones sobre los procesos , de manera que se construyan procesos de auto, hetero y co- evaluación (LAE L. e., 2016).

Primer semestre

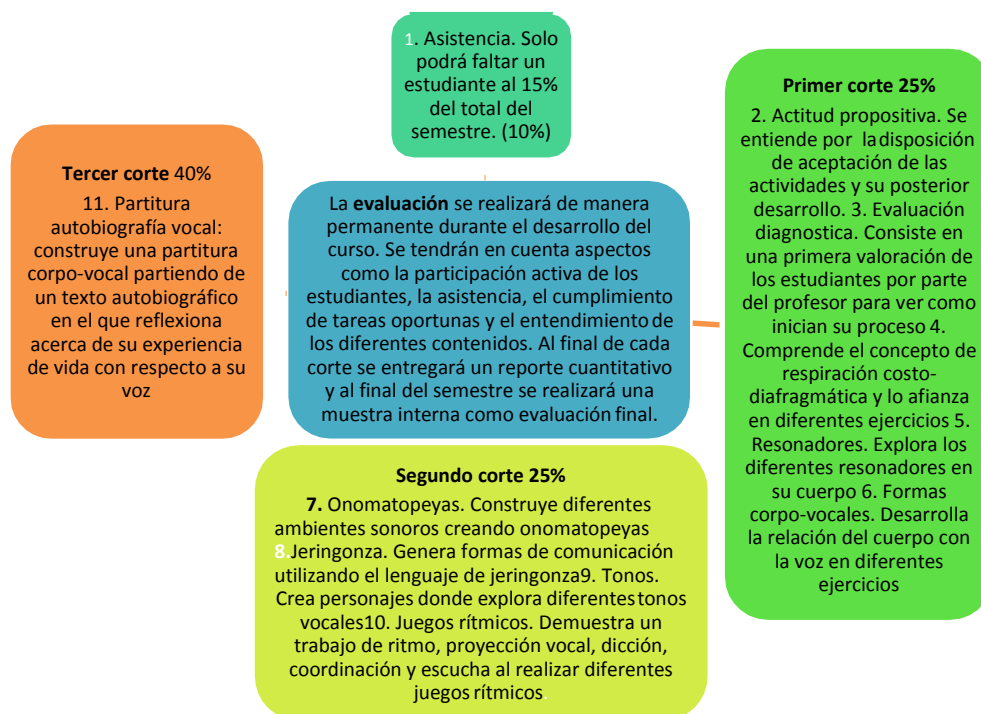


Gráfico 9. Criterios de evaluación primer semestre. Programa de curso 2016 -1

El docente en su programa plantea de forma particular, una serie de criterios sobre los que se propone evaluar el proceso desarrollado en el semestre. Estas condiciones develan, desde la lectura del programa, una orientación hacia el desarrollo del saber hacer, en cuanto a prácticas vocales en su etapa de iniciación y reconocimiento. Al indagar a profundidad esta propuesta metodológica de evaluación, se encuentra en el relato docente una reiteración en el trabajo sobre la forma, el hacer y un desarrollo progresivo del proceso, que es acorde con la propuesta de contenidos presentados al iniciar el programa.

“Esta exploración en espiral es que continuamente los estudiantes estén pasando una y otra vez por los contenidos. Digamos que, si en un primer corte estamos trabajado respiración costo diafragmática, resonadores... se están evaluando constantemente durante todo el semestre. Entonces como que cada contenido y cada tema que se trabaja no simplemente se trabaja y se olvida, sino que vamos una y otra vez pasando por éstos y recordando. Por eso hablo de una evaluación en espiral. Re- tomando esos contenidos trabajados...La exploración en espiral es que todo el tiempo el estudiante está en continua evaluación, yo todo el tiempo estoy evaluándolos y

les estoy diciendo: esto que estamos viendo acá tiene que ver con el trabajo que van a hacer después...Lo primero que yo hago es una evaluación diagnóstica...La segunda evaluación ya tiene que ver con el trabajo escrito de su auto- biografía vocal. Ellos me presentan a mí un escrito y ahí, obviamente dependiendo de lo que ellos pongan y reflexionen y acoten, sobre lo que ha sido su auto- biografía vocal pues es una nota. ... entonces uno ve si, realmente hay una investigación y hay un trabajo escrito muy importante que eso es otra nota que yo saco. Y con cada ejercicio yo saco una nota.” (Caicedo, 2016)

Entonces, podríamos decir que sobre la evaluación el primer semestre tiene en un primer momento un sentido diagnóstico, de corte cualitativo, que le permite al docente conocer el estado de interés de sus estudiantes sobre el trabajo de la voz. Este elemento es evaluado constantemente durante el semestre, su transformación o no a lo largo del semestre se traduce al final en una, nota, evaluación cuantitativa.

Los aspectos a evaluar que corresponden a los contenidos trabajados en clase se encuentran en el marco del desarrollo sensorio -motriz. Su valoración consiste según los verbos que acompañan la descripción de la evaluación (desarrollar, construir, demostrar) en el cumplimiento de actividades muy concretas referentes a ejercicios vocales.

El aspecto cognitivo - crítico se evalúa a través del documento escrito que construyen los estudiantes a partir de su propia experiencia con la voz. Este se refleja en una calificación numérica, dependiendo del nivel de profundidad que cada estudiante presente en su texto.

Segundo semestre y cuarto semestre

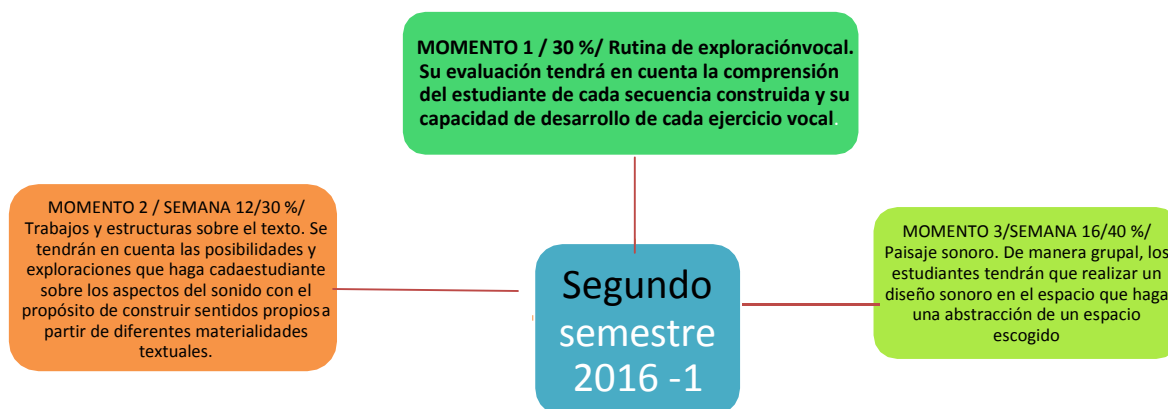


Gráfico 10. Criterios de evaluación segundo semestre. Programa de curso 2016 -1



Gráfica 11. Criterios de evaluación cuarto semestre. Programa de curso 2016 -1

Los semestres segundo y cuarto comparten metodologías tanto de trabajo, como de evaluación, puesto que, es el mismo docente el que diseña los programas de curso, para estos espacios académicos. En este sentido ambos espacios se desarrollan y evalúan por momentos (ver gráfico 10 y 11) que corresponden a los planteamientos de contenidos y preguntas orientadoras.

Sobre estos momentos, se integran los criterios del saber hacer y saber desde las prácticas del entrenamiento y la profundización en la búsqueda de materiales que alimenten y sustenten el proceso de formación creativo que se plantea para cada semestre. Por otro lado, se integran el saber ser y saber desde el “documento de reflexión” que supera la formalidad de un documento descriptivo, para convertirse en un dispositivo continuo del espacio académico desde la mirada del estudiante.

Referente a esta última integración el docente comenta en la entrevista: “Esta bitácora no solamente es descriptiva, sino que, toma la clase, la describe, se fija en un problema que surge en la clase; Tal vez, alguien se rompió una pierna hoy ¿qué pasa ahí? Eso es lo que me interesa estudiar: el accidente, lo no previsto, lo que surge en la acción. Formular una problemática de lo que fue la clase, ir a un autor, buscar qué paso ahí, buscar, entender desde lo externo, desde el afuera y reflexionar conjugando esas dos cosas, tener mi propio punto de vista.”

El docente plantea una dificultad en el momento de la evaluación, por la naturaleza de la premisa que trabaja en su clase sobre la divergencia de concepciones y formas de entender un contenido. “Yo pienso que una evaluación depende de una concepción de lo que significa el arte y la educación artística. Y si uno piensa como en esta idea de la autonomía, de la autorregulación, de la búsqueda propia cómo pensar una evaluación que no sea objetiva. No sé cómo definirlo muy bien, si la búsqueda es particular en la voz, si la voz tiene mil versiones ¿sobre qué evaluamos?”

Evaluar bajo un criterio cerrado, que da cuenta de una sola forma o idea del contenido iría en contradicción con la propuesta metodológica. Sin embargo, se proponen dos lugares de evaluación. El primero que se preocupa por el proceso, dónde se revisan los avances, dificultades y hallazgos que surgen de las preguntas o problemas que se plantean los estudiantes. Y un segundo lugar que se preocupa de un producto final, resultado del proceso.

Dice el docente: “creo que lo importante son los dos (procesos) ¿Por qué? Porque en el resultado tú entiendes que el estudiante afrontó unos problemas y lo solucionó o no lo solucionó; o se dio cuenta de que tiene problemas y él está expuesto ahí, él se expone. Y en el proceso, te das cuenta que él inició en un lugar, pero tuvo un desplazamiento, una ampliación de sí y eso es importante”

Este semestre es el claro ejemplo de la múltiple posibilidad de la mirada a la hora de evaluar. Podría asegurarse que de los lugares que propone Zubiría como posibilidades de evaluación, el diagnóstico y la evaluación como metodología se mantienen de manera

trasversal y constante durante los procesos, lo que permite comenzar nuevos procesos que parten de las retroalimentaciones de la práctica en el aula.

Tercer semestre

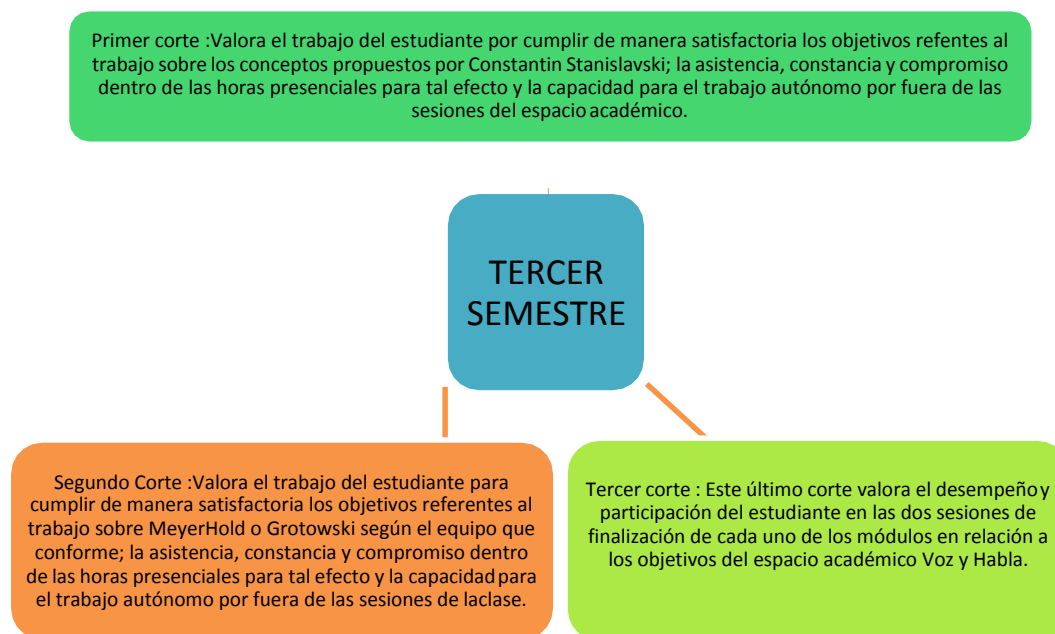


Gráfico 12. Criterios de evaluación cuarto semestre 2016 -1

Tercer semestre presenta en su programa de curso como criterios principales la revisión y cumplimiento de los objetivos propuestos en el programa para cada módulo o autor que abarca el curso. En ese orden de ideas es coherente con los planteamientos que propone para contenidos de saber y desarrollo de metodologías de trabajo.

Como consecuencia de este proceso, la evaluación cuenta con un carácter detallado y personalizado que la docente a cargo presenta de la siguiente forma: “mi forma de evaluar y mi criterio es completamente personal, es muy personalizado. Es decir, yo exijo toda esta cosa del trabajo en equipo y todo pero yo me siento con cada estudiante... consiste en lo siguiente: hay tres cortes, el primero se está valorando los objetivos de Stanislavski concreto,

las herramientas técnicas de trabajo de voz para la respiración y la emoción la comprensión del texto desde las unidades y objetivos , o sea eso yo se los aclaro, así como miren mis objetivos específicos de voz son: tal número ,3 número, 4 número, 5 el primer corte valora el 30% de esos tres nos sentamos en la cita individual cada uno y yo les digo mira yo pienso que tú no estás abriendo – esto es al final de La primera parte del módulo que trabajamos- yo pienso que tus textos no logran abrirse no estás logrando proyectar lo suficiente porque tu voz todavía es muy débil, hay que hacer control diafragmático aquí te recomiendo esto, está faltando ...o sea yo estoy perceptiva con esto y le doy una nota a los estudiantes en su presencia” (Torres, 2016)

En este espacio académico se tienen en cuenta las tres perspectivas evaluativas. Una hetero -evaluación que es dada por la docente y se sustenta desde el cumplimiento de los objetivos que se plantean para cada momento del proceso en el programa de curso; una co - evaluación en la que participan los estudiantes de un grupo y dan una valoración al proceso de trabajo conjunto; por último, una auto- evaluación, en la que cada estudiante evalúa su propio proceso en referencia a los objetivos del programa.

EN LO REFERENTE A LA VOZ

Conociendo la estructura curricular, surge la pregunta por las concepciones que tienen los docentes a cargo de los espacios académicos de voz acerca de la voz del profesor y la voz del creador, pues por su ejercicio profesional, estos docentes participan tanto de la enseñanza del saber práctico desde la disciplina, como del uso de su voz en el aula de clase. A manera de espiral los dos procesos se encuentran, en un mismo espacio y uno desencadena en el otro. Es decir, estos docentes enseñan desde sus espacios académicos voz y para ello se hace imprescindible que acudan a su propia voz en función del desarrollo de su rol en el aula de clase, bien sea para momentos como el abordaje de ejercicios prácticos o la discusión sobre sucesos propios de la clase, por ejemplo.

Veremos si las posibilidades de conceptualización se encuentran como fue desarrollado en el marco teórico, sobre una mirada cientificista, voz como aparato (Gassull,

2003); una mirada de la voz como fenómeno complejo (Berry, 1993); o como un instrumento dispuesto para la comunicación (Cabrera & Pelayo, 2001). Además de ver si existe alguna relación entre estas concepciones y la propuesta del área disciplinar sobre la palabra emancipada.

Para el desarrollo de esta pregunta se irá desde los puntos de encuentro que hay entre los discursos de los docentes hasta los aspectos que en particular resalta cada uno como importante en estas nociones de voz. El primer punto de encuentro que se manifiesta es el de la formación profesional que ha tenido cada uno de los docentes y a la que hacen referencia al momento de definir el lugar desde el que entienden y construyen su idea de voz de creador y docente, como lo declara Acuña “lo primero que tengo que decir es que mi formación es actoral ...yo podría definir o tener una perspectiva de una voz teatral, desde mi formación académica.” (2016)

Los tres docentes se formaron como actores profesionales y por lo tanto su primera noción tiene que ver con un modelo de formación vocal que refiere a la idea de voz para un personaje, que implica un entrenamiento enfocado en el conocimiento y potenciación de las posibilidades expresivas de la voz, para la construcción de, dice, por ejemplo, Acuña “un pensamiento físico, un pensamiento emocional, un pensamiento racional, por debajo de un texto.” (2016) En este caso la voz entra en el marco de la representación que está soportada en un trabajo de texto. Idea que reitera Torres diciendo que, “son textos del arte y del mundo de la dramaturgia o textos o producción de voz o sonidos que están pensados para la presentación en el espacio escénico” (2016) agregando esta un punto relevante y es el lugar para el que se construye y trabaja esa voz, el espacio escénico.

A esta primera idea de trabajo sobre el texto, se adjunta la idea de entrenamiento y la técnica vocal, como un ejercicio básico exploración en la formación vocal y corporal del actor. En la que aparecen tres lugares comunes, el conocimiento anatómico para la producción del sonido, la voz hablada y la voz cantada.

“fisiológicamente encontrábamos un reconocimiento de la anatomía y de la fisiología de la voz ¿qué quiere decir eso? pues que entendías mecánicamente como se produce el sonido y cuáles son los mecanismos anatómicos que intervienen en su producción. En la segunda, digamos en la voz hablada, todo el problema giraba en torno a un aspecto también mecánico fisiológico, pero también, en torno a la, el afrontar un texto dramático ¿sí? Para esto pues tu trabajabas, ya lo dije, anatómica y fisiológicamente, pero también trabajabas cómo construir un pensamiento físico, un pensamiento emocional, un pensamiento racional, por debajo de un texto. Y en la voz cantada, pues enfrentabas otros problemas, que son diferentes a los de la voz hablada. Por ejemplo, el tempo, el ritmo, la entonación, la modulación de la voz y esto lo hacías prácticamente. Las tres, los tres lugares estaban tanto en la teoría como en la práctica” (Acuña, 2016)

Junto a estos lugares de la técnica y el conocimiento anatómico también es común la construcción de un proceso de formación atravesado por una idea sobre el cuidado del aparato físico. No obstante, esta idea se fortalece en el momento de la práctica profesional como actor, bien sea por haber adquirido algún tipo de lesión, como en el caso de Caicedo “se me olvidó como esa parte del calentamiento, del entrenamiento vocal, que ahora yo recalco tanto porque yo fui una víctima de eso y gracias a esa falta de entrenamiento, a esa falta de calentamiento, a esa falta de conocimiento de mi voz tuve nódulos.”(2016) o por una premisa basada en la conciencia de trabajo con la voz “Yo creo que básicamente con la noción del entrenamiento y la gramática del entrenamiento, que siempre mi noción de entrenamiento tiene que ver con una política del cuidado” (Torres, 2016)

Hasta aquí llega distinción de la idea de voz desde la formación artística y comienza a integrarse la idea de la voz en la profesión docente que trae otro tipo de reflexiones y aprendizajes, que luego son implementados en el desarrollo de los programas de curso.

Por ejemplo, continuando con la idea de cuidado, los docentes manifiestan en sus relatos una preocupación en la construcción de sus programas y en el desarrollo de sus clases por conciencia del trabajo donde, si bien se desarrollan una serie de acciones desde el entrenamiento y la exploración que permiten potenciar las posibilidades de la voz, es importante comprender que este trabajo debe estar soportado por la premisa de conservar el bienestar del cuerpo, concretamente del aparato que permite la producción del sonido. Porque, dice Acuña

“aunque estemos viendo la voz como una construcción de todas maneras nunca en la vida nos podemos hacer daño, nunca podemos quedarnos sin voz, porque estamos apretando la garganta. Y eso es un problema de segundo anatomía y fisiología de la voz.” (2016)

“proteger todo el tiempo el aparato fonatorio, para poder producir sonido, en este mundo profesional donde todo el tiempo estás produciendo voz. Es decir, producirlos cuidando tu aparato expresivo. estoy hablando de los pliegues vocales, estoy hablando de la respiración, del cuerpo, de las articulaciones, de las rodillas, de los pies. O sea, la clase ha devenido en qué me preocupa mucho cómo se cuida el estudiante profesor en formación. Cómo cuida su articulación por eso he ido involucrando mucha técnicas somáticas para poder llamar la atención sobre este cuidado” (Torres, 2016)

Ahora bien, como lo menciona Torres, las nociones sobre el cuidado radican no solo en fundamentos teóricos, sino que van acompañados de una serie de prácticas o técnicas que permiten la construcción conjunta de trabajo sobre la voz. En este sentido la (s) técnica (s) permanece como un lugar de encuentro y desarrollo de la propia voz. Menciona Acuña: “lo técnico no tiene porqué desecharse de todas maneras. Porque en ello hay una expansión hacia algo que es desconocido. Es decir, el esfuerzo que usted está haciendo al controlar su respiración es muy importante también como expansión de su mundo” a propósito del trabajo con segundo semestre donde se hace énfasis en la otredad.

Sobre este lugar de la técnica, también se replantea desde las construcciones hechas por los docentes en su práctica profesional la concepción del trabajo en aula para construir conocimiento y sucede que, como ya fue mencionado en el apartado sobre los contenidos, que ya no se aborda la técnica por la técnica, sino que se plantea la idea de búsqueda de nuevas posibilidades de conocimiento que transitan hacia los objetivos de identidad, otredad, contextos y sujetos. Lo anterior es evidenciado por el profesor Acuña en su relato, describiendo el tránsito que hace el programa desde la técnica hacia sus propias búsquedas:

“en los últimos años el programa estuvo ligado a esta voz teatral que se construía o que se enfrentaba a un texto dramático y por lo tanto su aspecto fundamental era lo técnico. Digamos como el desarrollo técnico de la voz solamente. Estaba muy encerrado en la dicción, en la

pronunciación, en la resonancia, digamos como en el desarrollo de herramientas expresivas. Conforme un modelo, eso es muy importante, conforme a un modelo de aula que es: hablar bien, articular bien, decir las palabras correctamente.... De unos años para acá, digamos que todo esto ha cambiado, sobre todo, no porque se haya abandonado, como un terreno de lo expresivo, sino porque se ha ampliado, digamos, como el rango, el espectro de lo que significa la voz dentro del programa. Entonces claro que, si hay un aspecto técnico, si lo hay. Es decir, de todas maneras, tenemos que entrar con los muchachos a decir cuidado te haces daño con la voz, cuidado porque no estás respirando... entrenemos la respiración, es necesario respirar... Pero digo que se ha ampliado porque se ha empezado a mirar hacia otros lugares, como, por ejemplo: ya no es el ejercicio encerrado para usted, como un desarrollo suyo, muy subjetivo. Sino es analizar por ejemplo cómo la voz dentro de un aula de clase tiene que ver con unos problemas de pensamiento y de desarrollo de la subjetividad” (2016)

Junto con la pregunta por el lugar de la técnica en el aula para la comprensión de una idea de voz, se encuentra la pregunta por las relaciones que se tejen entre ella y el cuerpo, su división en áreas de trabajo particular y las tensiones que sobreponen el trabajo de una sobre otra en función de la creación. Particularmente el profesor Acuña enuncia esta relación en su relato, en una definición que asocia los procesos de pensamiento, con las acciones físicas y vocales, lo que nos hace volver a pensar en la propuesta de Berry de la voz como construcción compleja.

“Hay como una percepción que el sujeto se divide: el cuerpo, por un lado, la voz por el otro, casi que es como acción, por un lado, pensamiento por el otro... y creo que es muy importante, claro, técnicamente pensar la voz como un problema físico, porque cuando usted está con la voz hablando en un escenario y en un salón de clase pues está ahí de pie, está en un espacio, está con otros cuerpos, está en una temporalidad y en una espacialidad que hace de la voz un problema físico. Pero también, digamos que en un escalón más arriba, yendo en contra de esta división entre el pensamiento, la acción; entre la inteligencia, la emoción, pensar en la unión de voz y cuerpo es un poco pensar en la idea de pensamiento y acción en un mismo tiempo. Creo que eso es muy importante en el ámbito docente... es un aspecto que corresponde a lo técnico, por eso digo que lo técnico no se abandona. Pero también es visto desde un lugar muy necesario, es pensar, es reflexionar sobre la idea de pensamiento y acción. Es decir, un movimiento y un sonido son pensamientos, son formas de materializar una idea, pero también son ideas puras... creo que

yo enunciaría desde allí esta opción de pensar por qué la voz tiene que ver con el cuerpo.” (Acuña, 2016)

A través de la práctica y las reflexiones de los docentes la idea de voz pasa de ser una forma unánime de comprensión tanto en el concepto como en el ejercicio concreto a una pregunta. Es decir, una idea con múltiples posibilidades de comprensión. Entonces, se extiende la posibilidad de su definición y su lugar de trabajo. Al entrar ésta como un problema en el aula de clase, el docente comienza a construir otras nociones de voz que ya no están ligadas a la representación, pero continúan siendo un acto comunicativo.

Ante esto cada profesor plantea una postura que define una idea de voz docente, estas posturas que son convergentes, manifiestan dos lugares específicos que delimitan un posible lugar de enunciación de lo que significa para un profesor en artes escénicas tener una voz y comunicarse a través de ella. El primer lugar es el del entrenamiento y el segundo es el de la construcción de discurso que manifiesta Torres:

“el campo del entrenamiento, es una alimentación mutua, si estás entrenándote anatómicamente para el mundo de la actriz también estás trabajando para todos los objetivos que tiene la profesora o el profesor. Significativamente el cambio se produce en la producción de discurso. Es decir, para qué estás tú preparando el instrumento expresivo o el cuerpo para producir el sonido, para qué tipo de discursividad. Ambos son pensamientos complejos.” (Torres, 2016)

Por su parte Acuña menciona:

Entonces uno podría pensar en una característica fundamental: digamos que, en la primera, como actor, uno trabaja la voz para uno mismo. Está encerrado... está, su centro es uno, porque no va a estar en relación con otros sino en el escenario, cuando ya hay otros actores profesionales que ya han tenido, digamos como un desarrollo profesional. Pero en el docente tú tienes que estar pensando en el análisis de cada acción porque estos muchachos que están teniendo esta clase van a tener a su cargo a otros sujetos. Entonces no es solamente una voz para sí, sino un problema de la voz que repercute en acciones hacia otros. Eso es muy importante. Y esta, esta repercusión creo que tiene que ver con el reconocimiento o el conocimiento del mundo a través de la palabra, pero también del sonido. (2016)

El problema se sitúa en el propósito del discurso y la pregunta que surge aquí es ¿cómo desde un espacio disciplinar se prepara la voz tanto en el entrenamiento, como en la construcción de conocimiento, para un escenario educativo? ¿es posible hacerlo desde las prácticas disciplinares teatrales?

La respuesta a estas preguntas hasta ahora sería sí. El argumento para esta respuesta se sitúa en la reflexión hecha anteriormente en las respuestas de Torres y Acuña. Pues, si es posible entrenar, disponer, el cuerpo para la producción de sonidos, palabras en función de una actividad comunicativa, el problema ya no recaería en la forma sino en el propósito. Si el programa es consecuente con las herramientas prácticas y de conocimiento que brinda a sus estudiantes, entonces abre la posibilidad de comprensión de uso de unos medios, técnicas, que a través de la reflexión se convierten en formas de conocimiento particulares posibles para alimentar ambos universos. Ya no hablaríamos más de dos sujetos diferentes, sino de un hombre que es capaz de construir discurso desde los dos roles.

Las condiciones mencionadas anteriormente sobre la voz del profesor, en las reflexiones de los docentes permiten finalmente llegar al lugar posible que permita la denominada *palabra emancipada*. Ya se ha hablado de construcción de discurso, primera condición de la categoría, pero los docentes también hacen referencia a la construcción de lugares de enunciación, que hacen referencia al sujeto con parte del contexto y de su búsqueda particular sobre concepción de voz. “No hay una sola voz, la voz es una construcción humana: cultural, social y por lo tanto puede tener mil y un versiones. Pero también puede, por estas mismas mil y un versiones tener mil y un búsquedas. Entonces, yo creo que en el arte la idea de la voz se proyecta como una búsqueda para enunciarse en el mundo, como lo dice, como lo pone Bob Wilson.” (Acuña, 2016)

Por su parte dice Caicedo:

“Es necesario ampliar el espectro de la voz no solo a manera de técnica vocal, sino ya esa manera holística, qué pasa con la voz, cuál es esa voz que yo quiero que los demás perciban de mí, cuál es esa voz que me identifica y cuál es esa voz que yo he construido y que está en construcción y que construiré a partir de esa emancipación.” (2016)

Como lo manifiesta el docente entonces, la voz no es una construcción que se termine en un proceso específico del proceso de formación. La voz es en la medida en que el sujeto es y toma decisiones sobre los lugares desde los que se identifica como sujeto particular.

Finalmente, Torres hace la reflexión sobre la participación de LAE como programa en la construcción de los posibles procesos de emancipación que construyan los estudiantes, resaltando que esta construcción es, en efecto, un proceso que comienza a consolidarse en el momento del ciclo de profundización:

“emancipar la palabra me parece que ya es un proceso... uno empieza a llamar la atención y ustedes lo empiezan a intuir en tercero, cuarto, quinto, sexto... pero ya el ciclo de profundización es el que dice okey, mi proyecto de vida va en esta dirección, mis discursos son estos, entonces yo creo que mi palabra emancipada significa que mi discurso como profesor es este, que está ligado a mi proyecto de vida que es este” (2016)

A modo de cierre del análisis de esta categoría se hace relevante resaltar puntos de encuentro que generan las reflexiones hechas por los docentes entrevistados y que están plasmadas en este documento. En primer lugar, que la tanto la formación como la práctica docente, por ser lugares referentes del trabajo y problematización de la voz, repercuten directamente en la o las concepciones de voz que crea cada individuo. En consecuencia, las concepciones no son estáticas, unánimes, sino que se convierten nociones que evolucionan en la medida en que son puestas a prueba, problematizadas. Por último, la condición que presenta la docencia de estar con el otro, en el aula de clase, en un proceso donde se están formando sujetos que también entrarán como docentes al servicio de la enseñanza, se convierte para los docentes a cargo de los procesos, en un lugar de resonancia que le permite pensar de manera continua en un trabajo que aporte tanto al universo de la creación, cómo al de la docencia desde los procesos de pensamiento complejo.

CAPÍTULO III CONCLUSIONES

La intención al realizar este documento tenía como finalidad encontrar los aportes de los fundamentos del currículo a la Licenciatura en Artes Escénicas en los espacios académicos de la voz que constituyen la primera parte del ciclo de fundamentación, es decir de primer a cuarto semestre y las concepciones que como programa existen alrededor de la voz.

Por tanto, luego de construir la conceptualización de los elementos teóricos que se hacían indispensables para la lectura y la formulación de los instrumentos de investigación, seguida de realización del análisis de los documentos y relatos que constituyeron el objeto de estudio de esta investigación se puede concluir que:

Sobre los fundamentos del currículo.

1. El modelo socio- constructivista se manifiesta de forma evidente en las apuestas que hace el programa desde sus lugares generales como: objetivos, misión, perfil del egresado y componentes hasta sus lugares específicos como lo son los espacios académicos de voz. De esta forma : En sus lugares generales construye orientaciones que abogan por la formación de un sujeto sea capaz de construir conocimiento a partir de las experiencias que le brinda el entorno , sus experiencias previas al proceso de formación y los conocimientos específicos que plantea el programa sobre sus objetos de estudio , de manera que al terminar el tránsito por la Licenciatura sea capaz de generar procesos de enseñanza en contextos diferenciados donde se reconozca y reconozca al otro como sujetos críticos, autónomos y activos en los procesos de aprendizaje desde las artes escénicas. En sus lugares específicos el modelo se materializa a través de los fundamentos del currículo en la proposición de contenidos, metodologías y formas de evaluación que permiten el acercamiento a problemas específicos de los objetos de estudio del programa como lo es la voz en el teatro y a través de ellos moviliza aprendizajes que permiten a profesor en formación formular conceptos y lugares propios de comprensión de la disciplina.

Sobre los contenidos

- 2 Los espacios académicos de voz proponen desde los contenidos un desarrollo progresivo de saberes en sus tres dimensiones, de saber, ser y hacer. Esta propuesta se distancia de la acumulación de saberes descontextualizados y en vez de ello se propone mantener una mirada abierta sobre las múltiples posibilidades de conocimiento de un saber.

Es cierto, que existen lugares fundamentales de conocimiento sobre saberes en gran medida prácticos que se instalan y desarrollan a lo largo de los cuatro semestres, como el de la producción del sonido. Sin embargo, no generan contradicción con los postulados socio-constructivistas puesto que, más que lugares inquebrantables, se presentan como *puntos de anclaje* entre el conocimiento de saberes anteriores y posteriores, que además permiten al profesor en formación asociar aprendizajes del orden axiológico como la reflexión sobre el que hacer y los aprendizajes adquiridos en cada etapa de formación.

Sobre las metodologías

- 3 Los programas de curso y relatos docentes evidencian el encuentro de unas formas particulares de trabajo para el aprendizaje de los objetos de estudio de esta licenciatura que también mantienen un tinte de progresión. Estando los docentes de los dos primeros semestres de manera más presente y directiva sobre los procesos de clase, en donde se constituyen las bases del trabajo en grupo y el primer acercamiento a los procesos de identidad. Y como segunda etapa, los espacios y docentes de tercer y cuarto semestre que construyen dispositivos, que delegan gran parte de la responsabilidad del desarrollo del proceso a los estudiantes, permitiendo que se den procesos autónomos de formación.

Los estudiantes pueden de esta forma poner a prueba su disposición y habilidad para el trabajo tanto individual como conjunto, como sus aprendizajes

adquiridos en las áreas como pedagogía al momento de tener que crear mecanismos de enseñanza de contenidos a sus pares, como sucede en el tercer y cuarto semestre.

Sobre los procesos de evaluación

4. Se presenta la necesidad de continuar reflexionando sobre este fundamento curricular, por la naturaleza misma del programa que invita a crear visiones y lugares de enunciación particulares a sus estudiantes, lo que anula la posibilidad de crear un criterio universal para el análisis, observación cualificación y calificación de los procesos. Sin embargo, se ratifica la importancia de la revisión tanto de procesos como de resultados de los mismos. Primero, como forma de conocimiento de los alcances de las propuestas planteadas para cada curso, por ejemplo, hasta dónde es posible desarrollar los contenidos o si funcionan o no las metodologías de trabajo. Segundo como momento para que tanto estudiantes de forma particular y colectiva, como docentes contrasten puntos de vista y reflexiones sobre los procesos en lo que se denominan como momentos de co, hetero y auto evaluación.

Sobre las concepciones de voz

5. Hay por parte de los docentes y del programa una búsqueda por la construcción de una voz que reconozca, por una parte, el lugar físico que la soporta, es decir el cuerpo en su totalidad y no solo el aparato que permite la producción del sonido; por otro lado, como posibilidad concreta para la comunicación con el otro ya sea desde un escenario o un aula de clase y por último como lugar propio y único de cada ser que le permite nombrar al mundo desde sus propias comprensiones.

6. Existe la intención sobre la emancipación de la palabra, por lo menos desde sus apuestas epistemológicas, pero este es un aspecto en los estos cuatro primeros semestres al que apenas alcanza llamarse la atención. En efecto, este momento está dispuesto como lugar para construir bases, para reconocer los eventos anteriores que

constituyen a cada estudiante como sujeto, pero no lo están para que el estudiante tome distancia, esta no es su función principal.

Sin embargo, apuestas como las desarrolladas desde las metodologías de trabajo, que invitan a hacer al estudiante búsquedas autónomas, son un primer lugar de preparación que posibilita las decisiones posteriores de afiliación o no a una concepción sobre la voz.

Sobre los aportes a la voz del profesor.

7. La posibilidad de contar con un programa, que, por la naturaleza de sus objetos de estudio, aborda los problemas de la voz durante el proceso de formación docente otorga a los estudiantes LAE una ventaja sobre otros programas de licenciatura. Pues el reconocimiento práctico de los problemas de la voz permite que el docente en formación tenga herramientas tanto conceptuales como prácticas y valorativas, que le permitan ingresar al ejercicio de su profesión llevando por delante una premisa sobre el cuidado y la conciencia sobre su voz como lugar de presentación y representación ante el mundo.

Sobre las posibilidades posteriores a esta investigación

8. Entendiendo que la investigación se desarrolla hasta un límite, vale la pena dejar abiertas unas preguntas que la construcción de este documento no alcanza a resolver. La primera: Al terminar su proceso de formación como licenciado ¿cuál es el estado de la voz en cuanto a nociones y prácticas referentes a los aprendizajes construidos en el proceso de formación? Esta pregunta resultaría en el estudio ya no de la licenciatura, sino de los estudiantes que finalizan el proceso y egresados del programa que pueden dar cuenta de los procesos de formación vocal en el programa desde sus prácticas profesionales. La segunda pregunta se dirige hacia la categoría de palabra emancipada ¿que tanto se logra o no emancipar el discurso y llegar a los espacios liminales de enunciación, que se propone el programa, al terminar el proceso de

formación? Y una tercera pregunta que tiene que ver con el proceso posterior al ciclo de fundamentación: Después de abandonar los espacios dedicados de forma particular a la voz ¿cuáles son las búsquedas posteriores, en el proceso de profundización, que permiten continuar con los procesos de formación en LAE?

BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, D. (1968). Paralanguage. *British journal of disorders of communication*, 55.
- Acuña, J., Acero, E., Carvajal, B., Jaramillo, E., Valderrama, Á., Sepulveda, C., . . . Martínez, S. (2012 -2013). *Lucidas en tránsito. Escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Artes Escénicas.
- Acuña, J. (2016, agosto). (Á. Martínez, Interviewer)
- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Badesa, S. d. (2004). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. In G. Pérez, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicación y prácticas*.
- Berry, C. (1993). *La voz y el actor*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cabrera, A., & Pelayo, N. (2001). *Lenguaje y comunicación*. Caracas: Editorial CEC, SA.
- Caicedo, L. (2016, agosto). (Á. Martínez, Interviewer)
- Carvajal, B., Jaramillo, E., Valderrama, Á., Acuña, J., Garzón, J., Sepulveda, C., . . . Martínez, S. (2012 -2013). *Lúcidas en tránsito*. Bogotá, Colombia.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Coll, C. (1992).
- De Marinis, M. (2015). *Universidad Nacional de Córdoba*. Retrieved from <http://www.ffyh.unc.edu.ar/posgrado/cursos/marinis-programa.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2 ed.). Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Maagisterio ; Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio ; Instituto Alberto Merani.
- Dewey, J. (1950). *Experiencia y educación*. Barcelona : Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003, noviembre). *scielo*. Retrieved noviembre 25, 2016, from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011
- Fitzmaurice, C. (1997). *La respiración es significado*. (M. Hampton, Ed.) New York, Estados Unidos: Applause Books.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gassull, C. (2003). La voz en los docentes. In I. Bustos, *La voz, la técnica y la expresión* (pp. 159-180). Barcelona: Paidotrobo.
- Grotowski, J. (1970). El entrenamiento del actor. In J. Grotowski, *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI editores S.A.
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- LAE. (2016). *Componente Disciplinar*. Bogotá.
- LAE. (2016, julio 8). Renovación de Registro Calificado, Informe Final. Bogotá, Colombia.
- LAE, L. e. (2016). *Syllabus*. Bogotá.

- Not, L. (1995). *Las pedagogías del conocimiento* (3ra Edición ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Panqueva, J., & Correa, M. E. (2008). *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. Bogotá.
- Quintero, A. (2007, Julio- Diciembre). El texto dramático y la voz del actor: vehículos históricos y expresiones contemporáneas. (C. u. Unitec, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Rickenmann, R. (2011). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado : un estudio de los dispositivos de formación en altermancia. Ginebra, Suiza.
- Sepúlveda , C., & Garzón, J. (2015). *Posibilidades curriculares en artes escénicas descentradas de las categorías de actor y representación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Artes Escénicas.
- Sepúlveda, C., Garzón, J., Vatterrama , Á., Acero , E., & Acuña , J. (2015). *Posibilidades curriculares en artes escénicas descentradas de las categorías de actor y representación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículo : Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Torres, C. (2016, agosto). (Á. Martínez, Interviewer)
- Tyler, R. (1999). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (2008). In J. Panqueva, & M. E. Correa Olarte., *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares* . Universidad Gran Colombia.
- Walker de Buiraz, M. B., & Líbera de Pedelaborde, M. V. (2013). *Vos y tu voz*. Buenos Aires: Dunker.

ANEXOS.

- Anexo 1. Programas de curso voz 2016 -1 (I, II Y IV)
- Anexo 2. Programa de curso voz 2016 -1 (III)
- Anexo 3. Entrevistas a docentes.
- Anexo 4. Diseño de entrevista a profundidad.
- Anexo 5. Cuadro análisis conjunto de correlatos