

Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo¹

Rap, poetry and school: resonances for a text-body

CARLOS DUARTE

Universidad Nacional del Comahue. Universidad Nacional de Río Negro

Argentina

carlos.duarte@jeanpiagetnqn.edu.ar

(Recibido: 11-12-2020;
aceptado: 11-02-2022)

Resumen. Escurridiza a los dispositivos pedagógicos por su estatuto de complejo objeto estético, la poesía en la escuela se vuelve desafío a la hora de diseñar modos de ser abordada. El siguiente artículo recupera perspectivas alrededor de lo poético que determinan prácticas, cuando son llevadas al aula, para diseñar una propuesta didáctica que articule alianzas, divergencias y posibles relaciones entre la poesía, la lectura, la escritura, el uso de la voz y del cuerpo a partir de la aproximación al rap como manifestación poética, buscando abrir un campo de interrogantes con posibilidades de efectución en un aula de literatura.

Palabras clave: *educación, enseñanza y formación, enseñanza de la literatura, enseñanza de la escritura, poesía, rap.*

Abstract. Elusive to pedagogical devices due to its status as a complex aesthetic object, poetry in school becomes a challenge when it comes to designing ways of approaching it. The following article recovers perspectives around the poetic that determine practices in their classroom work, to design a didactic proposal that articulates alliances, divergences and possible relationships between poetry, reading, writing, the use of the voice and the body from the approach to rap music as a poetic manifestation, seeking to open a field of questions with possibilities of realization in a literature classroom.

Keywords: *education, teaching and training, literature education, handwriting instruction, poetry, rap.*

¹ Para citar este artículo: Duarte, Carlos (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Álabe*, nº extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>

todo poema en algún momento canta
Alicia Genovese

1. Poesía y enseñanza

Frente a la pregunta qué puede o qué enseña la poesía, tal vez muchos dirán que puede y enseña mucho; y otros, que puede y enseña muy poco. Por fuera de toda romanización, quienes pensamos, en clave utópica, el diseño de la escuela del futuro sobre bases poéticas, seguramente hemos salido de algún poema con ojos nuevos mirando el mundo. Muchos lectores y poetas también han señalado esos rumbos torcidos, esas vidas sacudidas, allí, donde la poesía se manifiesta. “La poesía es un estar despiertos al mundo, un modo particular de relacionarse con la realidad” (Andricaín y Rodríguez, 2016:13) nos dice la voz de Andrei Tarkovski, elegida para la antesala de *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con un poema?*, para así proponer que un poema puede “ayudarnos a descubrir el mundo, a aprehenderlo y explicárnoslo” (pág.20).

Sin lugar a dudas, ningún docente discutiría la presencia de la poesía en la escuela; ¿pero cómo contemplar estas relaciones entre poesía y subjetividad a riesgo de saber que forman parte de lo no constatable, de lo no mensurable, de lo incontrolable? ¿Cómo se instala la poesía en la escuela? ¿Para qué poesía en la escuela? ¿Qué usos poéticos son posibles? ¿Qué puede la indócil poesía en esa trama? ¿Es posible un pensamiento poético a partir de la experiencia?² ¿La irrupción e interrupción de la poesía en los modos de ver y configurar la realidad podrían ser consideradas partes de la enseñanza? ¿Es posible un trabajo alrededor de lo poético que contemple las experiencias de lectura?

² Uso la palabra *experiencia* para referir a la singularidad lectora intrínseca a un sujeto situado. La *experiencia* le da protagonismo a la afectación de la primera persona en relación a lo que llega en tanto exterioridad, una presencia extranjera que sacude los sistemas de representación (Larrosa, 2016), y que amerita otros lenguajes para decir por su incomunicabilidad. Es decir que un lector es un cuerpo deseante que lee y que se pone en movimiento por la afectación. Esta posición lectora problematiza la racionalidad institucional que le sustrae a los cuerpos sus deseos, sus posiciones frente al mundo, y sus modos de decir sintiendo. En el caso de la lectura lo importante es cómo habitar la relación con las palabras de un escritor que acompañarían, volviendo a Larrosa, “a decir lo que aún no sé, no puedo o no quiero decir, pensar, sentir” (págs.21-22)

Andricaín y Rodríguez señalan que la “poesía solo tendrá sentido en la escuela cuando el acercamiento a ella esté desprovisto de ese carácter práctico que por lo general tratamos de imponerle” (2016:19) para así escuchar ese saber de la experiencia que sostiene que este género puede “ayudarnos a descubrir el mundo, a aprehenderlo y explicárnoslo” (pág.20). Podríamos decir que en el modo de pensar lo poético –el para qué y la relación transformadora con el mundo de la experiencia– se configuran los usos pedagógicos de la poesía a las aulas.

A continuación se bosquejan dos modos en que la poesía se aborda en las aulas para luego diseñar una propuesta, bajo la modalidad de taller³, con el objetivo de trazar alianzas, divergencias y posibles relaciones entre la poesía, el rap, la lectura, la escritura, el uso de la voz y del cuerpo, intentando abrir un campo de interrogantes con posibilidades de efectución en un aula de literatura⁴.

2. Duelos alrededor de lo poético

Hay dos perspectivas en tensión que me interesa reconstruir porque señalan modos de imaginar y hacer con la poesía en el aula. La primera, señalada por Andricaín y Rodríguez (2016), correspondería a una posición que acepta el fracaso de su enseñanza, en sentido tradicional, en tanto no trasmite valores morales, ni conocimientos. Para esta posición, el sentido transformador de la experiencia por lo poético invitaría a explorar nuevos modos de ofrecer su lectura por fuera de los aplicacionismos teóricos.

³ El libro *Maestros* (2018) de Liliana Villanueva recupera experiencias de trabajo de distintos talleres literarios en Argentina, usando un campo semántico compartido con la escuela; se habla de “clases”, “aprendizajes”, “alumnos” y “maestros”. Es decir que este libro puede ser leído como una reconstrucción acerca de los modos de transmisión, vinculados a cierta metodología desarrollada en los talleres, y del acceso al conocimiento de un objeto estético complejo –la literatura– que tiene sus propias leyes de funcionamiento. “Leer”, “escribir” y “comentar” son haceres compartidos por los distintos talleres con matices de acuerdo a la huella que cada escritor/a-coordinador/a le imprimía a sus encuentros. Por ejemplo, un coordinador podía desarrollar la exposición de algún aspecto narratológico o de algún género en particular, podía invitar a la lectura de textos de otros escritores o sólo detenerse en las producciones de los talleristas, podía propiciar la escritura in situ o como trabajo para la casa, etc. En estos espacios, la escucha se volvía un hacer decisivo y compartido; escucha atenta de las producciones para comentar, valorar, corregir y reescribir. La modalidad taller reconfigura nuevos modos de relacionarnos con el conocimiento, con el espacio, con los tiempos, con los sujetos que en él participan. En *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura* (1994) también se exponen los haceres alrededor de la lectura y la escritura, dinámica que retomarán dos de sus integrantes, Maite Alvarado y Gloria Pampillo (1988), para trazar una nueva cartografía sobre los modos de escribir en la escuela. El rol del coordinador en el taller se vuelve central en tanto mediador experto que acompañará la conversación literaria, administrará tiempos, cederá la palabra, se volverá un interlocutor más en un horizonte compartido, propondrá textos, los leerá, invitará a la conversación preguntando u orientando la mirada sobre algún aspecto narrativo, propondrá la consigna de escritura recuperando alguno de los rasgos leídos. El comentario de las producciones de los talleristas se volverá también central en tanto desplaza la valoración y escenifica la construcción de sentidos vinculado al análisis. Se mirará la connotación de los fraseos, las reminiscencias de una palabra, los sentidos que produjo un texto y los ecos del intertexto. Estos haceres entramados, que van de la lectura comentada a la escritura para volver a la lectura comentada, colocan en pie de igualdad los textos de los escritores reconocidos con los textos de los talleristas. Por eso, pensar el aula como taller invita a imaginar otras alternativas horizontales de vinculación alrededor del conocimiento.

⁴ El concepto *aula de literatura*, propuesto por Analía Gerbaudo (2013), incluye no solo la clase, sino un entramado de decisiones tomadas por los docente. Esta dimensión compleja de la intervención docente además de focalizar en las decisiones didácticas alrededor de la selección de contenidos, en el armado de un corpus de textos y materiales, en las decisiones con respecto a la evaluación, contempla “su cuerpo, en el entramado subjetivo que los lleva a tomar las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan sus diseños” (pág.4)

La segunda postura, añorante de científicidad, reclamaría las reglas de juego del campo científico como garante del acceso al conocimiento. Al respecto, Jacobo Setton plantea que la poesía se perpetuó en los programas de literatura a través de dos estrategias: una historicista que sostuvo una tradición romántica y sus tópicos, y otra fundada en el uso de la primera persona como el único modo de enunciación. De este modo se configura una visión hegemónica escolar del discurso poético asociada a los sentimientos que impacta en la selección y en los modos de leer. Sostiene que:

El estudio de la poesía en la escuela tomó un extraño atajo: viró hacia la función emotiva o expresiva (aquella que representa o reproduce la impresión de una cierta emoción del hablante) y obturó la posibilidad de buscar el sentido de lo poético en la poesía (Setton, 1999)

Setton encuentra en la presencia de teoría literaria en el aula la salida al modo de leer que llama “operación emotividad”:

Si la teoría literaria siguiera siendo exiliada de la clase de Literatura, esa clase seguirá siendo causa de una didáctica mecanizada, de análisis mecanizados, de lecturas e interpretaciones mecanizadas (Setton, 1999)

Las perspectivas mencionadas dan entrada a las disputas por el sentido en relación al modo en que la poesía es o debería ser abordada en el aula. A una visión poética, en donde la experiencia de lectura regularía no solo modos de hacer sino también representaciones sobre lo que la poesía es, se le enfrenta una visión quirúrgica de la lengua poética en donde el bisturí de la teoría vendría a derramar verdad sobre la palabra expuesta. Es decir que, no ajenos al antagonismo entender – sentir, se suelen producir posiciones sobre los saberes a ser enseñados que se traducen en oposiciones y opciones didácticas que no admiten matices en sus tratamientos.

En este duelo, *el sentir* se asocia al derrame subjetivo, a la sospechada libertad lectora indomable a ciertas regulaciones discursivas; mientras que *el entender* se presenta vinculado a lo que se delimita a partir de la aplicación de ciertas leyes –generalmente codificadas en discursos– sobre un objeto, un fenómeno o la experiencia. El *sentir* tiene que ver con lo interior, y el *entender* con la modalidad intelectual que permite dar una forma visiblemente contenedora de lo que nos rodea o nos pasa; es decir que, mientras el cuerpo siente, la razón piensa. Al respecto, Nuria López y Jorge Domingo Contreras (2010) reconstruyen la concepción cartesiana de subjetividad que permeó, para quedarse, la escena educativa. Plantean que el conocimiento de la razón, empapada de neutralidad por estar divorciada del cuerpo, de los sentimientos, de las pasiones y deseos, espejó un modo de construcción de la masculinidad; mientras que el conocimiento del cuerpo y del mundo emotivo como lugar de la experiencia cartografió el universo femenino. En este diagrama, la relación sentir y conocer se fracturó, y los hombres devinieron poseedores de la razón y el conocimiento. Habitando la dicotomía, las instituciones vinculadas al conocimiento –o el conocimiento que encarna en instituciones– trazaron la perspectiva de la lengua a enseñar. Así, la lengua materna, aprendida en la relación al cuerpo materno, quedó al margen del lenguaje universitario, masculino, abstracto, preocupado por la

organización y la coherencia al estar guiado por la voluntad racional –no relacional–, lejos del desborde y las contradicciones de la vida y la experiencia, una sintaxis vuelta refugio necesario para sostener la distancia con los objetos de estudio.

Como vimos, el enfrentamiento entre sentir y pensar construye tensiones y posiciones teóricas y prácticas alrededor de los protocolos del hacer con la poesía en las aulas.

3. Siempre una sombra volará

Si bien las discusiones se posicionan entre el fetiche teórico o la lectura de la experiencia, la poesía sigue estando en los bordes de los planes de estudio, tal vez porque ese enigma que la señala como poesía desencaja en un contexto en donde lo escurridizo se vuelve malestar y sospecha, porque los dispositivos de lectura escolares buscan suspender los estados de zozobra⁵. La experiencia con la poesía queda entramada y entrapada en la transparencia de ciertos discursos que sofocan ese remanente que huye de los circuitos de la explicación mediante prácticas de escritura comunicativas, como si la literatura y la poesía orbitaran bajo la estela de la transparencia del lenguaje.

Arturo Carrera (1993), en su conocido libro *Nacen los otros*, traza algunas reflexiones alrededor del *misterio* y el *secreto* como categorías para pensar la poesía. El misterio, va a decir, parece abarcarlo todo, mientras que el secreto no. El misterio excede en el lenguaje al secreto porque este se puede imaginar, está en el acá del lenguaje, mientras que el misterio es inimaginable. Uno se descifra, el otro no. El secreto se oculta y se reserva a unos pocos, circula en selecta comunidad, por lo tanto está sujeto a las lógicas de la comunicación. El misterio, indomable, no se entiende ni se explica ni se puede saber por salirse de todas las reglas posible.

Si bien la errancia, como zona perturbadora de lo transparente, puede dar entrada a modos potentes del decir, en donde algún haz de sombra se cuele por los cimientos de las instituciones, para los estudios literarios el género se ha vuelto resbaladizo por la ausencia de marcos referenciales precisos que permitan restituirle un estatuto científico. Denise Levertov (2017) señala la falta de consenso teórico alrededor de una terminología analítica precisa que le permitiría a la crítica de poesía un trabajo riguroso sobre el género. Sostiene que para avanzar en el debate sobre poesía contemporánea hay que desprenderse de conceptualizaciones difusas o poco adecuadas, y que una terminología común y apropiada “solo puede desarrollarse a partir de una reflexión, un estudio y una práctica serios; pero para que eso ocurra necesitamos al menos un vocabulario de trabajo” (pág.41).

⁵ No se trataría de esencializar lo poético a partir de la noción de misterio, sino de pensar la resistencia a los lenguajes de la transparencia. Desde esta óptica, un actual programa estético sostenido en una intimidad sin encriptamientos –o inofensiva– no intentaría vaciar contenidos sino registrarlos y ofrecerlos a la lectura (Kamenszain, 2016) empujándonos a leer el género desde otras configuraciones teóricas.

También la escuela se ha movido no sin cierta dificultad en su abordaje puesto que “la didáctica de la poesía es un área de vacancia” (Frugoni, 2017a). Y frente a este diagnóstico que señala la ausencia de nuevos modos de acercamientos para su enseñanza, ¿cuáles serían las condiciones de enseñabilidad de un género tan resbaladizo en una institución que ha hecho de la certeza la marca de lo enseñable? ¿Cómo recuperar el proyecto político pedagógico de Maite Alvarado quien señalaba que “pedagogizar la literatura es despojarla de su poder enigmático?” (Frugoni, 2017b) ¿Qué nuevos modos de conocer y saber acontecerían si percibiéramos la lectura de poesía como una práctica *sentipensante*⁶? ¿Sacar la poesía del papel para encarnarla no volvería ostentadamente visible ese ritmo poético necesario para habitar una escuela otra? Es decir que, una y otra vez, sobrevuela insistente la pregunta *¿qué hacemos con el poema?*

4. ¿Y entonces cómo?

Frente a la pregunta por el cómo con el género, la primera respuesta que hallamos en el libro de Andricaín y Rodríguez (2016) invita a discutir algunas percepciones que obturan el encuentro con lo poético. A saber:

- las representaciones de raigambre romántica que abonan en imágenes estereotipadas alrededor del género. Por ejemplo, el imaginario que vincula al poeta como individuo excepcional que encuentra en la inspiración divina los dones para su creación.
- el mito social de que la poesía es patrimonio de un grupo selecto, y cuya comprensión es facultad de unos pocos.
- la visión que asocia creación poética a sensibilidad femenina
- la posición instrumentalista con fines exclusivamente académicos.

A la lista de percepciones se podría agregar una invitación: poner en valor la práctica de la lectura en voz alta para devolverle al poema la voz perdida en las instituciones donde la palabra escrita gana la partida.

5. Dar voz a las ausencias: la poesía y el rap en la escuela

Lo alto/bajo, lo culto/popular, lo escrito/oral, lo literario/paraliterario -entre otros binomios- han sido fundamentos prescriptivos que operaron y operan dentro de la dinámica de cualquier canon para señalar que toda exclusión es un silenciamiento de fenómenos estéticos y literarios que tensionan los modos de escribir y decir de una época.

⁶ Anudado al sentir y el pensar, el término *sentipensante* acuñado por Orlando Fals Borda, referente de la educación emancipatoria, es retomado por autoras feministas, decoloniales y poscoloniales, para repensar los vínculos entre “política y corporalidad”. *Sentipensar* la escuela, en este trabajo, refiere al protagonismo del cuerpo y su sentir como modo de problematizar la racionalidad institucional que le sustrae a los cuerpos sus deseos, sus posiciones en el mundo, sus modos de decir sintiendo.

Frente a la cadena de ausencias, en la cultura escolar, de poesía, voz y cuerpo, podríamos recordar algunos entramados. Por ejemplo, que la palabra *literatura* es por cierto reciente, y que los griegos recurrían a *μουσική* para referir al *arte de las Musas* -la música, la danza y la poesía-. Hijas de Zeus y de Mnemósine, las musas eran las divinidades inspiradoras de las artes. Se dice que bajaban a la tierra a susurrar ideas a quienes requerían de inspiración. Múltiples personajes mitológicos aparecen cercanos al canto invocando su fuerza. Por ejemplo, Orfeo es uno de los pocos mortales que puede bajar a los infiernos en busca de su amada, y esto es posible gracias a su prodigioso canto. O las sirenas de la Odisea que tienen el don de torcer rumbos.

Sin abandonar ese pasado podríamos pensar el presente para decir que, cuando hay una disponibilidad a escuchar, también hay posibilidad de transformación de la vida de cualquier oidor, porque las palabras entran en relación con nuestro cuerpo, y muchas veces suelen tocarnos en la orfandad con lo nuevo y trastocar cualquier destino, proyectando ese germen del arte que suele no dejar nada ileso.

La poesía actual, en sus constantes modificaciones que la mantienen viva, recuerda que en sus principios fue canción, y que su origen remite a la palabra *lírca*⁷. Si nos detenemos a escuchar la heterogeneidad de géneros musicales vamos a encontrar uno que se define por habitar un *entre*. Este género es el rap, situado entre el canto y el recitado⁸.

Si bien los estudios culturales y sociológicos han hecho foco en el rap como fenómeno cultural, los análisis suelen omitir la perspectiva estética para centrar su mirada en la dimensión política, en donde lo político se circunscribe a lo contestatario. Considerar lo estético para acercarse al rap es también una posición política⁹. No obstante, en las últimas décadas empezaron a aparecer estudios literarios sobre el rap interesados en recuperar una historia literaria invisibilizada, analizándolo como discurso poético para inscribirlo en la serie literaria¹⁰.

Tener en cuenta esta permeabilidad a la hora de seleccionar textos e imaginar prácticas de escrituras heterogéneas instala, en la escuela, una mirada amplia, y no por eso desdibujada, sobre la lectura y la escritura.

⁷ Su aparición se remonta a la época de la Antigua Grecia -s. VII a.c. -, como una serie de composiciones cantadas o recitadas con el acompañamiento de un instrumento musical, que podía ser la lira, la cítara o la doble flauta llamada *aulós*.

⁸ El rapero no canta, sino recita la letra mediante el ritmo conocido como *flow*. Canto hablado o habla cantada podría ser una de las marcas que permitiría pensar la singularidad del género. Liliana Gago Gómez (2017) dice que "hay quienes piensan que el término «rap» es un acrónimo de *rhythm and poetry* (ritmo y poesía) o *rhythm adapted to poetry* (ritmo adaptado a la poesía), mientras que otros barajan los vocablos revolución (revolución), *afroamerican* (afroamericano), *art* (arte) o *popular* (popular, en el sentido de «relativo al pueblo») atendiendo a los orígenes culturales del género" (pág.9). Santos Unamuno (2001) también postula la singularidad del género en el *entre*, definiéndolo como "canción hablada" en donde el rapero recita más que entona.

⁹ Al respecto, Mónica Bernabé (2013) plantea que en tanto formación artística y social, el rap necesita miradas transdisciplinarias para su análisis que no desatienda la dimensión estética.

¹⁰ Uno de los trabajos pioneros es el artículo publicado en el año 2001 por el hispanista Enrique Santos Unamuno, *El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap*. En la actualidad, varios son los trabajos que, en esta línea, examinan los vínculos formales, estructurales y estilísticas existentes entre el rap y la poesía. Entre ellos podríamos mencionar a Basilio Pujante Cascales (2009), Clara Martínez Cantón (2010), Lidia Cheikh Santos (2017), Liliana Gago Gómez, (2017), Matías David Massarella (2017).

Para pensar en términos de deslizamientos propongo algunas reflexiones sobre el abordaje del rap y su articulación con lo poético pensando un aula en donde no solo se analizan tópicos literarios, campos semánticos y recursos retóricos, sino también un aula en donde conviven otros modos de hacer, vinculados a lo performático del género, prácticas que actualizan el decir poético en tanto performance de la voz y el cuerpo¹¹. Estas reflexiones intentan imaginarse posibles diálogos entre el rap y la poesía explorando el juego de la invención en la modalidad *taller*.

6. Retórica para hacer respirar la voz y el cuerpo

Junto a otras manifestaciones literarias y culturales, el rap vuelve a enunciar las utopías sociales al desnudar las violaciones políticas que sin disimulo amedrentan a ciertos sectores de la población. Sin dejar de contemplar este aspecto, las actuales miradas desde el campo de los estudios literarios rescatan el plano de la creatividad lingüística y los juegos del lenguaje (Santos Unamuno, 2001) como gesto político, y lo sitúan como un complejo objeto estético. Basilio Pujante Cascales (2009) avanza en el análisis estilístico al desglosar las figuras retóricas -fonológicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas- en las letras de un grupo de rap español.

Este acercamiento permitiría visualizar los juegos de lenguaje compartidos entre el rap y la poesía, señalar la importancia para la ejecución de la cadencia rítmica -o *flow*-, y volverse herramienta para la formulación de consignas de invención. Este último aspecto es clave en los planteos teóricos y didácticos de Maite Alvarado (2001) quien señala la importancia del trabajo con la literatura y la escritura en las aulas bajo la forma del juego. Va a decir que la invención -en alusión a la inventio de la retórica clásica- está atravesada por restricciones formales puesto que cualquier ficción tiene sus propias reglas. Es decir que el aspecto restrictivo va a ser central en sus postulados, y la consigna de escritura catalizará libertad imaginativa y cerco retórico que guiarán la producción. Por eso, las figuras gramaticales en las letras de rap podrían ser herramientas potentes para abordar la *escritura de invención*. Por ejemplo, dentro de las figuras retóricas, además del hipérbaton, la anáfora, el pleonasma, la anadiplosis, está el calambur, que transforma el significado de una palabra o frase al reagrupar las sílabas de distintas maneras lo que produce un juego lingüístico y sonoro de composición y descomposición que altera el plano semántico de los versos. Por ejemplo, en una batalla de improvisación -*freestyle*- se escucha a uno de los contrincantes rapear: “te llevaste cuando entro esta sorpresa/ esto te delata y vos sos presa/ te digo el porqué en esto no progresa/ porque tu torpeza más que el martillo de Thor pesa”. Recogiendo el guante, el rival le responde: “no hables de Thor porque te pego como un Thor neonazi/ y te demuestro que yo para este torneo nací”. Además de ser un juego que permite la apropiación de la lengua del oponente para su desarticulación y resemantización, contribuye a la construcción del ritmo del recitado.

En las figuras fonológicas como la rima, la aliteración, la diástole, paragoge, el homotéleuton¹² se materializa la concepción oral que subyace al texto en tanto que el rap “reflexiona profundamente sobre los procedimientos compositivos y el trabajo exhaustivo sobre la dicción” (Bernabé, 2013: 4). Si, como plantea Paul Zumthor (2017), la aspiración de la poesía es volverse voz, en el rap la relación letra y voz se vuelve evidente, y puede ser un aspecto interesante para reflexionar en el aula.

Si bien lo performático del rap se materializa cuando el cuerpo y la voz se vuelven protagonistas, las figuras pragmáticas podrían colaborar en este aspecto. Por ejemplo, en la captación del público, en la complicidad y en beligerancia de los *freestyle*, en los artilugios para demostrar y convencer que se es el mejor rapero aparecen reflexiones que pueden anticipar y acompañar la escritura de un rap¹³.

A este repertorio de figuras también se le podrían sumar las reflexiones dentro de las letras de rap sobre el fenómeno compositivo -o autorreferencialidad¹⁴-, y el juego de citación de productos culturales heterogéneos¹⁵.

Estos aspectos, lejos de proponerse como meras herramientas aplicacionistas, intentan abrir un campo de reflexión sobre el uso de la voz, la presencia del cuerpo y las prácticas de escritura.

7. Mover el sentido con la voz

Los poemas como objetos indómitos por velados “se articulan más fácilmente con la experiencia humana y con sus pulsiones que con el armado lógico de una trama” (Genovese, 2011: 48). Sin embargo, podemos construir y merodear un discurso sobre la poesía sin renunciar a la opacidad, porque hay poemas que nos dan pistas acerca del modo de ser leídos. Por ejemplo, el verso puede ser una posibilidad de lectura.

Si recuperamos el sentido primitivo de la palabra verso, estaba relacionado con *hílera*, *línea*, *surco que da la vuelta*, en alusión al arte de trabajar la tierra. ‘Dar la vuelta’ remitía a una maniobra, al cambio de sentido que el labrador daba al arado una vez que terminaba de hacer un surco. Ir hacia adelante, ir hacia atrás, acelerar o ralentizar, mirando las condiciones de la materia, señalan movimientos semejantes al sentido actual de la palabra *verso*; esto es la experiencia del sentido cuando un verso es acompañado por la

¹² Para profundizar el estudio de las licencias lingüísticas en las letras de rap se puede consultar *Las figuras retóricas en el rap español del siglo XXI* de Alberto Buscató (2016)

¹³ Santos Unamuno (2001) traza los puntos de contacto entre el rap, las tradiciones poéticas orales y las marcas del género con lo que se denomina *performance*.

¹⁴ Por ejemplo, *De la vida como una película y su tragedia comedia y ficción* es un rap del grupo Canservero que reflexiona sobre la relación escritura y vida. El rapero recita: “Me preguntan cómo escribes esas cosas/ mira hermano mi día a día no es color de rosa/ así como beso y le hago el amor a las hermosas/ tengo versos que viven tocándose con mi prosas”

¹⁵ Por ejemplo, en el rap *Javat y Kamel* del grupo Los violadores del verso, el rapero se inscribe en una tradición literaria al cantar: “Bebí del biberón de Cicerón y de Virgilio/ hoy soy poeta con emoción a domicilio”

voz y por el cuerpo. Es decir que si pensamos la recitación ligada al cuerpo, el corte de verso entraña una respiración, una pausa, un silencio preciso y también un movimiento. Un verso se conecta con el *yo poético* en tanto energía subjetiva; es una línea que se las ingenia para extenderse y demorarse, ser breve, precisa o parca, abierta a combinarse para romper simetrías. Por eso, el corte de verso también puede ser un elemento a tener presente cuando trabajamos la construcción del sentido en la puesta en texto y en la vocalización; un corte que construye un silencio, que imprime un *rítmico* y que se anude a una *entonación* de acuerdo al *tono* que el *yo poético* textualiza. Esta podría ser otra figura central para pensar el poema y la voz.

Otra posibilidad para recuperar la voz del poema podría contemplar el yo poético en tanto posición que se realiza en el juego de distanciamiento o acercamiento con el objeto que mira. A diferencia de la narrativa, dice Alicia Genovese (2011) recuperando a Kate Hamburger, “el *yo* del poema es sujeto de la enunciación, no del enunciado” (pág.77). Por lo tanto, leer la relación entre sujeto y objeto, en un poema, es leer una posición y una posibilidad de enunciación. “Ligar el yo poético a los problemas de enunciación permite reconectar algunos aspectos subjetivos de la lectura de los textos” (pág.78).

En el dolor, en la ironía, en la burla, en el desafío, en la distancia el yo puede construir un *tono* que puesto en voz se volverá *tonalidad*. Mladen Dólar (2007) va a decir que:

La entonación puede dar vuelta el significado de una oración; lo puede convertir en su contario. Basta una leve nota de ironía, para que su significado serio se caiga de cabeza; basta una nota de aflicción, para que al chiste le salga el tiro por la culata (pág. 33)

Volver un tono entonación compromete decisiones sostenidas en una interpretación dentro de otras; un grito estruendoso, un grito ahogado, una carcajada tenue o estruendosa, el volumen de un fraseo buscan encontrar las palabras con la emotividad subjetiva del yo poético.

Cabe aclarar que el yo poético es una figura textual de la que podemos hacer emanar una voz poética que es la ejecución-apropiación-traición de sentidos por parte del decidor (Negrín: 2007). Necesariamente, todo lector-decisor siente el fracaso de su traducción en la puesta en voz, y este aspecto abre la posibilidad de interrogar las elecciones acerca de los modos del decir y sus, a veces posibles, enfrentadas versiones.

8. El cuerpo en la voz, la voz en el cuerpo

Las letras de rap suelen volverse autorreferenciales para reflexionar sobre sus mecanismos y condiciones de producción. Así, por ejemplo, en el rap *De la vida como película y su tragedia, comedia y ficción* del grupo *Canserbero*, el yo lírico recoge la pregunta por sus materiales -“me preguntan cómo escribes esas cosas”- para situar la elaboración escrita previa a la performance. Pero también hay posiciones que detonan la presencia del grafo para decir que el rap es un evento recitativo en donde la presencia de la voz y el cuer-

po son el mensaje, en una suerte de retorno a “energías vocales de la humanidad, energías que fueron reprimidas durante siglos por la hegemonía de la escritura” (Zumthor, 2007: 15). Es el caso del rap *Pura droga sin cortar* del grupo los *Violadores del Verso* en donde el yo lírico sentencia “lo siento, en esta letra no hay mensaje, el mensaje soy yo”.

Santos Unamuno (2001) cuenta que Mucho Muchacho, rapero del grupo barcelonés *7 notas 7 colores*, explicaba en una entrevista la decisión de no transcribir los textos en el libreto de sus discos. Decía que el gesto no merecía la pena. “Si no escuchas lo que digo con el ritmo que lo acompaña, puedes entender cosas que no quiero decir. Quien quiera saber lo que digo, que lo escuche” (242). Es decir que, en la puesta en voz, el efecto textual desaparecería para propiciar una experiencia de otra naturaleza. Ese efecto, si bien puede estar planificado y contenido en el texto, en su materialización se vuelve una presencia *fantasmática* por lo escurridiza, recurriendo a la palabra usada por (2007) para definir la situación performática.

Para Zumthor (2007) una performance es un *saber hacer*, un conocimiento que demanda una presencia y una conducta que comprende coordenadas espacio-temporales y fisiopsíquicas concretas, un orden de valores encarnado en un cuerpo vivo que compromete elementos paratextuales que modelan una percepción sensorial. Es decir que toda performance también invita a un ejercicio meditado de mudanzas o traducciones al cuerpo, en donde los sentidos primarios o la naturaleza poética se transforman. Por eso, la especialización en las performances también es un concepto clave en tanto permite desenvolverse en un espacio que se vuelve otro, una alteridad creada, que compromete las decisiones autorales.

No obstante la construcción de un escenario en la circunstancialidad que se desprende de cualquier toma de la palabra –marca textual-, va acompañada de esa otra experiencia resbaladiza, la experiencia circunstancial de la ejecución que compromete el cuerpo con la voz.

Pensar la noción de performance invita a revisar los modos del decir vinculados al cuerpo y la voz cuando leemos, pero también se vuelve una herramienta potente cuando la ponemos al servicio de la construcción de consignas.

9. Breve coda para una poética corporante

Por fuera de la escuela, los actuales modos de producción poética exploran las posibilidades de volver lo poético un acontecimiento artístico, vinculándolo a la experiencia de oralizar la poesía con matices performáticos al incluir la dramatización, el recitado, la danza y/o herramientas audiovisuales. También, en los espacios virtuales, las producciones poéticas multimediales hacen del cuerpo y de la palabra cede de una experiencia y experimentación estéticas. Es decir que esta apertura a la naturaleza espectacular y corporal del fenómeno poético va acompañada de una expansión física al proponer nuevas experiencias sensibles en la ejecución y en la recepción. Recuperar estos vínculos, en

nuestras prácticas de enseñanza, tal vez señale que hay otros modos posibles de acercarse a la poesía en la escuela al considerar al sujeto en relación a sus prácticas, en relación al cuerpo y a su experiencia lectora. Convocar el cuerpo y la voz para un hacer poético sacudiría la representación que solo liga lectura y escritura a unos procesos psicogenéticos, al dimensionar la complejidad en los modos de leer los objetos literarios.

Las conceptualizaciones hasta aquí planteadas intentan abrir el juego y pensar modos de poner el cuerpo y la voz a la poesía en la escuela en tanto energía vital que construye ritmos a destiempo dentro de los tiempos de la vida pensada como cálculo.

La siguiente propuesta busca acercarse a un saber-hacer performático vía la con-signa de invención en un trabajo áulico bajo la dinámica de taller. Lejos de exponerse como modelo o práctica a seguir, lejos de sospechar de la creatividad de los docentes, y de anular el contexto en donde las prácticas se materializan, se ofrece como posibilidad para su apropiación, readaptación, discusión o descarte.

Sacar la poesía de la hoja, para decir con el cuerpo y la voz, no solo se vuelve posibilidad para articular lo imaginado – lo que tiene una tradición en los modos de leer- con lo imaginable -lo que empieza a pensarse como alternativa-, sino para repensar lo público, lo comunitario y lo político en la escena escolar.

En este presente se vuelve urgente tallar otros modos más sensible, del *ser y estar* por fuera de los pragmatismos y la soledad, en un intercambio corporal y comunitario, rehuyendo a los lenguajes tramposos de la transparencia y la velocidad de las redes para construir un detenimiento necesariamente lento, y un pensar-sintiendo en la lentitud de un mundo que ha anestesiado las pasiones y las afecciones. Tamaño desafío estético existencial le depara a la escuela del presente en la liberación de esquemas heredados, volviendo piel las palabras formuladas en esa otra lengua alejadísima de su uso cotidiano, para dar de lleno con “lo lejano, lo extraño que lleva más allá en uno mismo, esa conjunción de extrañamiento y reconocimiento” (Petit, 2000:10).

10. Posible partitura para una propuesta de taller en el aula¹⁶

-1° momento: volverse presentes en la voz

Esta apertura, en la voz del coordinador/a, presenta el taller, a la vez que construye el clima que invita a pensar.

Podemos considerar la voz como otra huella digital; de hecho, no suele resultar muy complejo identificar a una persona por su timbre, por su cadencia, por su tono, su volumen, por el modo de articular y de hacer sonar las palabras. Por eso, a modo de presentación del taller y de los talleristas, este momento se podría llamar “distorsión tonal” ya que busca evidenciar los sentidos sugeridos en los modos de decir. Para este seg-

¹⁶ Su primerísima versión fue elaborada junto a la profesora Romina Olivero, integrante del Equipo de Extensión Literaria del Centro de Documentación e Información Educativa *Alicia Pifarré* dependiente del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Las actividades desarrolladas por el equipo focalizan en la mediación lectora como práctica pedagógica, articulando acciones comunitarias que involucran a estudiantes, docentes, bibliotecarias/as y familia.

mento se podría invitar a los talleristas a presentarse repitiendo el nombre propio en voz alta, pero acompañándolo con distintos matices de la voz y distintas posturas corporales.

¿Qué puede el nombre propio puesto en voz? ¿Qué presenta de cada persona? ¿Presenta algún rasgo? ¿En qué tono de voz me reconozco? ¿La voz es presencia además de lo que nombra? ¿Qué puede la voz? Estas preguntas pueden acompañar la presentación para introducir el 2º momento.

-2º momento: predisponer la escucha

Las siguientes escenas serán narradas por el/la tallerista coordinador/a para instalar la dimensión del poder unida al canto, a la voz y a la música. La primera es lejana y nos lleva a la mitología. La segunda, nos acerca a la crueldad de los campos de concentración

A- En *La Odisea* Ulises se acerca a las sirenas para constatar la fascinación que ejercen sobre los navegantes. Ha sido ya prevenido por la maga Circe, debe tapar con cera los oídos de sus compañeros y atarse al mástil del barco. Odiseo quiere vivir la experiencia de oír a las sirenas, pero saliendo airoso de la prueba. No circunnavega la isla de las sirenas para oírlas de lejos, sino que se acerca, se expone, como ha hecho siempre. Ulises es el primer hombre en oír los cantos sin perder la vida.

B- En *Musiques d'un autre monde*, Simon Laks -compositor judío que llega al campo de concentración y que se vuelve el acompañante de los deportados a las cámaras de gas- cuenta la siguiente historia. En 1943, en el campo de Auschwitz, en vísperas de Navidad, un comandante ordenó a los músicos que tocaran canciones de Navidad alemanas y polacas para las enfermas del hospital de mujeres. Simon Laks y sus músicos fueron al hospital de mujeres. En un primer momento, los llantos invadieron a todas las mujeres, especialmente a las polacas, hasta formar un sollozo más sonoro que la propia música. En un segundo momento, los gritos sucedieron a las lágrimas. Las enfermas gritaban: '¡Basta! ¡Basta! ¡Fuera! ¡Desaparezcan! ¡Déjenos reventar en paz!'. Los músicos miraron a Simon Laks, quien les hizo una seña para marcharse. Simon Laks dijo que hasta entonces jamás había pensado que la música podía hacer tanto mal".

Volvemos a las preguntas. ¿Qué puede la música? ¿Qué puede una voz? ¿Qué nos pasa cuando un estribillo, unos versos, una melodía se pegan la lengua, y nos encontramos repitiendo lo que sentimos nunca se dijo tan bien? ¿No nos ha pasado que hay momentos en que sentimos la urgencia de templar nuestro ánimo con alguna canción en particular? ¿No nos ha pasado que recurrimos a determinada canción para recordarnos en algún estado o recordar alguna presencia en nuestras vidas?

¿Serán poetas los músicos? ¿Serán músicos los poetas? ¿En qué se acercará un poema a una canción? ¿En qué se distanciarán?

Estas preguntas se ofrecen como un abanico de posibilidades de acuerdo al devenir de la conversación

-3º momento: la escucha en el papel

- a- Para buscar nuevas hipótesis a los interrogantes, o confirmar las hipótesis conversadas, ofrecemos un collage de fragmentos¹⁷ invitando a justificar cuáles serán canción y cuáles poemas. ¿Habrá huellas escritas que nos permitan esta demarcación?
- b- Para recuperar la figura del yo poético ligado a la enunciación que nos permite reconectar con los aspectos subjetivos para la lectura de los textos -según lo propuesto por Alicia Genovese- invitamos a armar conjuntos con los fragmentos que tengan algún rasgo en común que podríamos enunciar. Por ejemplo, un conjunto podría estar integrado por varios fragmentos y designarse bajo el rótulo “la provocación al poder”. Otros conjuntos podrían ser “voy a habitar la lengua jugando con ella”, “angustia por el presente”, “el capital me deja marcas sobre el cuerpo”, “el Estado no deja de robarme”, “ese modo de mirar me mancha”, etc.

La relación entre textos puede transformarse en una clave de lectura interesante porque permitiría pensar la construcción del *yo poético* y sus *tonos* para imaginar cómo sonaría esa voz textual¹⁸. En muchos de los fragmentos seleccionados se reconocen los tonos del lamento por el presente vivido, y del desafío por el programa político enunciado; tonos compartidos con la gauchesca y que pueden abrir una secuencia de textos para pensar una clase de Literatura¹⁹. También, se podría formar el conjunto “juegos del lenguaje” en donde señalaríamos la presencia del calambur a partir de interrogar el título (“Calambur”, “Calambur 2”). Si bien este artilugio lingüístico podría ser parte de una condición formulada en la consigna, sería necesario recuperar – o enseñar- nociones básicas de versificación, incluidas las licencias métricas.

- b- Y como estamos en la huella de hacer sonar la letra con la voz podríamos experimentar la realización sónica de alguno de los fragmentos ofrecidos para reflexionar sobre los modos de ejecución.

A modo de conclusión provisoria volveríamos a preguntarnos si hay algún rasgo que diferencie la poesía de la canción, acompañando esta pregunta con algunos fragmentos de poetas que pusieron voz a sus poemas. La selección para este momento busca extrañar la escucha por sus aspectos sonoros. Vachel Lindsay fue considerado uno de los iniciadores de la poesía cantada moderna, experiencia que hoy podríamos llamar *performática*. Vachel Lindsay había cobrado popularidad por recitar sus poemas desde el escenario como si fuese un actor.

¹⁷ Una posible selección de fragmentos de rap y poemas se ofrece en la sección *Anexos*

¹⁸ “no hay postulación de identidad sin un trabajo con los tonos de la voz, sin afecto-música en la voz...” (Ludmer, 2000:11). Esta cita de *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria* recupera la dimensión cultural y política de la voz. En la misma dirección, Monteleone (1999) va a decir que “el poema habla en un tono que se reconoce en los antepasados, establece sus parentescos y crea, a la vez, una sucesión” (pág.150). La voz del rapero es una voz cultural, como también la voz de los jóvenes en su salida al encuentro intergeneracional. Por eso, liberar la voz, tomar la palabra es el mayor desafío para una escucha que tenga como principio ético la construcción del lazo social. Pienso el rap como el canto de las sirenas no escuchado por Ulises, representante de la voz estatal, que se acerca sin poder dialogar. No obstante, la voz colectiva canta, dándole protagonismo a los/as/es silenciados/as/es por la historia explorando los tonos que la emparentan con la gauchesca y que puede volverse eje para la selección y su abordaje.

¹⁹ La cadena de despojos, que permite pensar la voz como arma enfrentada al robo legal, es compartida tanto por la gauchesca como por el rap. Porque están despojados deben tener voz podría ser la premisa de los géneros, y en la puesta en voz se devela el modo en que la *civilización* mira la *barbarie* denunciando las hostilidades que el poder ejerce en los sectores despojados. El rap *Despierta* del grupo neuquino *San Lorenzo City* es una arena cívica a desmantelar el mapa de la desigualdad de la ciudad de Neuquén.

- <https://www.youtube.com/watch?v=-GzWI-d4pJA>
“The mysterious cat” de Vachel Lindsay
- <https://www.youtube.com/watch?v=FJEIAGULmPQ>
“If I Had Told Him a Completed Portrait of Picasso” de Gertrude Stein
- <https://www.youtube.com/watch?v=O3lY8qmiLy4>
“The congo” de Vachel Lindsay

-4° momento: tomar la palabra es también ponerle el cuerpo

Este momento consiste en producir nuestros propios raps para poder compartir y socializar las decisiones tomadas en la escritura y su pasaje a la voz y al cuerpo.

Recetario para *hacer caer relámpagos en tímpanos*²⁰

- 1- Vas a elegir una situación que te convoque²¹
- 2- Una vez que tengas la situación que va a desencadenar la escritura, elegí una de las pistas²² ofrecidas.
- 3- Antes de empezar con la escritura del rap imagínate:
 - ¿Quién va a hablar? (hombre, mujer, niño/a, un joven militante, un animal, político, enamorado, solitario, un objeto, etc.)
 - ¿Qué situación desencadena esa voz? (¿qué le pasó, le pasa o le pasará para decir?)
 - ¿Qué desea hacer con lo que dice? (denunciar, herir, enamorar, mostrar una realidad)
 - ¿Qué tono usará para decir? (despechado, esperanzador, optimista, irónico, decepcionado, alegre, peleador)
 - ¿Cómo lo dirá? (susurrando, gritando, elevando en algún momento la voz, mordiendo alguna palabra para hacerla sonar)
 - ¿Cómo acompañarán a la voz el cuerpo y los gestos?
1. Ahora sí podemos comenzar a escribir la letra para esa melodía recuperando algunos de los rasgos que estuvimos conversando. ¿Te animás a incorporar un calambur?
2. Una vez lista, cantá esa letra con la voz y con el cuerpo. No te olvides grabarte²³ para sentir *caer relámpagos en tímpanos*

²⁰ El título recupera un verso del rap *Manifiesto* del rapero español Nach

²¹ El tallerista puede ofrecer un abanico de posibilidades tópicas de acuerdo a las inquietudes de sus estudiantes. Se podría escribir un rap “sufrido de amor”, o escribir a partir de alguna sentencia filosófica como “el precio de desentenderse de la política es ser gobernado por los peores hombres”. También, desde una situación ficcional, se podría delimitar un problema retórico.

²² En esta instancia hay que llamar la atención sobre la complejidad del uso de la base instrumental *-beat* o ritmo- en tanto condiciona la marcación del ritmo. Como alternativa, se podría plantear un rap a capela.

²³ El rapero argentino Yamir Antiman grabó desde la cárcel sus álbumes que circulan en *Spotify*, bajando a su celular la aplicación *BandLab* para transformar su teléfono en micrófono, secuenciador, consola de mezcla y masterización. Cuenta que la necesidad de decir y la fuerza liberadora del rap pudo con el contexto de encierro y precariedad.

Anexo

Selección

(...)

No para de toser, trabajando doce horas/
Cobra dos monedas al mes pa' mantener
4 personas/
Y no hables de meritocracia, me da
gracia, no me jodas/
Que sin oportunidades, esa mierda no
funciona/

Y no, no hace falta gente que labure
más/
Hace falta que con menos se pueda vivir
en paz/
Mándale gas, no te perdás, acordate en
dónde estás/
Fíjate siempre de qué lado de la mecha
te encontrás/

(...)

Canguro de Wos

(...)

Hacete amigo del juez,
no le des de qué quejarse,
que siempre es bueno tener,
palenque de ande rascarse.

(...)

El gaucho Martín Fierro de José Hernández

(...)

Rapeo lo que veo y al no ver lo repasa/
y nunca paro de rapear el aire siempre
me alcanza /

no pongo mi balanza, la garganta
no se cansa/
avanzará hasta el frente diciendo lo que
hay en mi mente/
presidentes, intendentes todos
delincuentes mienten/

(...)

Despierta de San Lorenzo City

(...)

Cantando me he de morir
cantando me han de enterrar
y cantando he de llegar
al pie del Eterno Padre
dende el vientre de mi madre
vine a este mundo a cantar
que no se trabe mi lengua
ni me falte la palabra
el cantar mi gloria labra
y poniéndome a cantar
cantando me han de encontrar
aunque la tierra se abra.

(...)

El gaucho Martín Fierro de José Hernández

Acá me pongo a cantar
al compás de la villera
que el guacho que lo desvela
una pena extraordinaria

cual camuca solitaria
con la kumbia se consuela
(...)
El guacho Martín Fierro de Martín Fariña

(...)
yo necesito contarlo
otros alzaron su paleta
algunos levantan su puño
yo lo plasmo en mi libreta
porque no hay mayor error
que el silencio ¡por eso chilla!
pues prefiero ver el fin de pie
que vivir de rodillas.

(...)
He tenido un sueño de ZPU

(...)
La música es mi vida, y ni sé de
tonadas/
Solo expreso lo que dicen mis neuronas
detonadas/
(...)
Como todo un paisano, quiero un país
sano/
Y no un país de mierda, ¿qué sería, un
país ano?/
Pero yo tranquilo haciendo unas
milangas/
Alejado de tu moda colectiva de mil
langas
(...)
Calambur 2 de Wolty & Fiucher

(...)
A la inspiración la locura la ampara
Usa en la habitación la luz de la
lámpara/
Llega y al toque roque anota el tiempo
se para/
Regala mil ideas vos el que las separa/
(...)
Calambur de Wolty & Fiucher

(...)
Me declaro la vergüenza
del país y de esta tierra

Me declaro sin futuro
sin alma sin risa sin canto sin vida sin
amor sin mar sin aire sin merito sin
derecho sin manos sin sin sin sin

Me declaro sin.

Yo que tengo, me declaro
Me declaro de éste lado
del lado que no tiene lados
porque los lados son tus lados
ese muro de Berlín de policías
para no contagiarte lo que soy.

(...)
“Declaración jurada” de Gonzalo Montenegro

(...)
De hoy en adelante no quiero
laciarse mi cabello

No quiero

Y voy a reírme de aquellos,

que por evitar –según ellos–

que por evitarnos algún sinsabor

Llaman a los negros gente de color

¡Y de qué color! NEGRO ¡Y qué lindo suena!

NEGRO ¡Y qué ritmo tiene! NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO

(...)

Me gritaron Negra de Victoria Santa Cruz

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). *Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M. y Pampillo, G (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: El Quirquincho.
- Andricaín, S y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Andrueto, L. y Lardone, L. (2005). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club...* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bernabé, M. (2013). Rap: poesía plebeya. *Badebec*, 3(5), 184-199. Disponible en: http://www.badebec.org/sitio/anteriores_ver.php?numero=5
- Buscató Vázquez, A. (2016). *Las figuras retóricas en el rap español del siglo XXI*. Madrid. Adarve.
- Carrera, A. (1993). *Nacen los otros*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Cheikh Santos, L. (2017). *El rap: entre música y poesía*. [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/25518/TFG_F_2017_78.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colussi, R. (2017). Leer con: el lugar del comentario en un taller de lectura y escritura. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. (pp. 41-50) Buenos Aires: Biblos.
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo, y N. Pérez de Lara (Coords.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Frugoni, S. (2017a). El hueso del poema: sobre los asuntos poéticos en la escuela. [Ponencia leída en el I Congreso Nacional “El hueso de la palabra”. Teoría crítica de la poesía latinoamericana de Mar de Plata]. Disponible en: <https://medium.com/@sergiofrugoni/el-hueso-del-poema-sobre-los-asuntos-po%C3%A9ticos-en-la-escuela-483655270439>
- Frugoni, S. (2017b). Prólogo a la nueva edición. Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: El Hacedor. Recuperado de: <https://medium.com/@sergiofrugoni/imaginaci%C3%B3n-y-escritura-la-ense%C3%B1anza-de-la-escri>

tura-en-la-escuela-103ff384de91

- Gago Gómez, L. (2017). *Poesía y canción: lírica y rap español* [Tesis de grado]. Universidad de Cádiz. Disponible en: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19825/TFG%20FH.pdf?sequence=1>
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. G. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, (7). Disponible en: <https://doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.7>
- Kamenszain, T. (2016). *Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Levertov, D. (2017) *Pausa versal. Ensayo escogidos*. (Trad. José Luis Piquero) España: Vaso Roto Ediciones.
- Ludmer, J. (1988). *El género gauchesco: un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Martínez Cantón, C. (2010). Innovaciones en la rima: Poesía y rap. *Rhythmica, Revista española de métrica comparada*, VIII, 67-94. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/ceserv/bibliuned:revistaRHYTHMICA-2010-8-7020/Documento.pdf>
- Massarella, M. D. (2017). Métricas hispánicas en el freestyle rioplatense. [Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Hispanistas en San Salvador de Jujuy] Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68651/Documento_Completo.pdf?sequence=1
- Monteleone, J. (1999). Voz en sombras: poesía y oralidad. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 7, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 147-153.
- Negrín, M. (2013). Traidores de textos: Volver a leer con los oídos. *El Toldo de Astier*, 4 (7), 26-34. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5800/pr.5800.pdf
- Petit, M. (2000). Elogio del encuentro. [Ponencia presentada en Congreso Mundial de International Board on Books for Young People. Cartagena de Indias, Colombia]. Disponible en: https://ies28-sfe.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/63/Elogio_del_Encuentro_Petit.pdf
- Pujante Cascales, B. (2009) La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las le-

tras de Violadores del Verso. Tonos digital: *Revista electrónica de estudios filológicos*, 17(25). Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/312>

- Santos Unamuno, E. (2001). El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap. En *AttidelXIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]*: Roma, 2, 235-242. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Santos_Unamuno2/publication/28179427_El_resurgir_de_la_rima_los_poetas_románicos_del_rap/links/56e03c6c08ae979addfoea59/El-resurgir-de-la-rima-los-poetas-románicos-del-rap.pdf

- Setton, J. (1999). *Emotividad y resistencia al sentido poético. II Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Mar del Plata*. [Consulta: 20-09-2019]. Disponible en: <http://www.yakisetton.com.ar/articulos?id=137>

- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.

- Villanueva, L. (2018). *Maestros de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

- Zumpthor, P. (2007) *Performance, recepção, leitura*. (Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich) São Paulo: Cosac Naify.