

---

Frugoni, S. (diciembre, 2019). "Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 181- 192.

**Título:** Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela.

**Resumen:** Podemos afirmar que la poesía suele ser un tema vacante para la reflexión didáctica. Como objeto de enseñanza oscila entre la indiferencia, una ubicación marginal o, por el contrario, el estrellato en eventos poéticos de alta visibilidad pero fugaces o excepcionales. En este artículo me interesa pensar otros modos de lo poético en la escuela más cercano a la cotidianidad del aula, con sus rutinas, sus prácticas convencionales y también las otras, las que abren zonas de innovación y sorpresa. El destino de excepcionalidad de la poesía, que también puede verse fuera de la escuela, muchas veces conspira contra la formación de lectores curiosos e interesados.

Voy a desarrollar tres aspectos de lo poético que, en mi opinión, pueden abrir posibilidades interesantes para la enseñanza, incluso para visitar tópicos clásicos del género como la métrica o el sujeto lírico, desde una mirada más amplia que la mera descripción formal. Finalmente voy a intentar argumentar por qué la educación poética puede abrir posibilidades para resignificar los vínculos educativos dentro de la escuela secundaria.

**Palabras clave:** poesía, didáctica, conocimiento escolar, prácticas.

**Title:** *Rhythmic glint: an approach to poetry in schools.*

**Abstract:** *It's possible to make the affirmation that poetry tends to be a vacant topic for didactic thought. As a teaching topic, it inhabits different spaces; from ones of indifference, to those in the margins or, on the contrary, to moments of stardom in infrequent, but high-visibility poetic events. In this article we want to discuss a different approach to teaching poetry in schools, one closer to everyday life in the classroom, with its daily routines and conventional practices but also close to those practices which explore areas of innovation and surprise. The idea that poetry is fated to its condition of exceptionality, one also sustained outside of schools, often conspires against the goal of developing curious and interested readers.*

*I will expose three aspects of poetry itself that, in my opinion, may open up interesting teaching possibilities, including that of revisiting traditional topics within the genre, such as the metric or lyrical subject, from a broader perspective than that of a merely formal description. Finally, I will argue why a poetic education can open up possibilities for resignifying educational relationships within secondary schools.*

**Keywords:** *poetry, didactics, school knowledge, practice.*

## Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela

Sergio Frugoni<sup>1</sup>

Un acto de hospitalidad no puede ser sino poético.

Jacques Derrida

Poesía es algo que se nos hace, no solo algo que se nos dice.

Terry Eagleton

### 1.

En un libro de texto de mediados de los años 90s, Marina Cortés y Rosana Bollini hacían un propuesta audaz y nada común a la hora de organizar los contenidos para primer año de la secundaria. En uno de los primeros capítulos del libro, luego de dedicar algunas páginas al “origen del lenguaje” y a una sección llamada “pensemos como lingüistas”, en las que se abordaba el signo desde una versión adaptada de Saussure, proponían acercarse al lenguaje como “filósofos y poetas”. Allí interrogaban a los lectores escolares: “¿se puede pensar sin palabras? ¿siempre que estamos pensando lo hacemos con palabras, o las palabras aparecen cuando contamos lo que pensamos?” (Cortés y Bollini, 1996, p.25). Las preguntas de orden filosófico luego se extendían hacia la poesía de la mano de una reflexión sobre los límites de lo decible, la representación del mundo sensible y ese más allá de las palabras que pareciera ser la utopía de todo poema. El libro citaba a la Pizarnik de “por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa” y un poema de Roberto Juarroz en el que se podía leer esta estrofa: “No se trata de hablar / ni tampoco de callar: / se trata de abrir algo / entre la palabra y el silencio” (p.26 ).

---

<sup>1</sup> Profesor en Letras y Magister en Escritura Creativa. Docente e investigador en la UNSAM y la UNLP en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Coordina talleres de escritura en la universidad y en cárceles de la Provincia de Buenos Aires. Ha participado en política públicas socioeducativas con jóvenes de todo el país. Autor de Imaginación y escritura (El Hacedor, 2017), el libro de cuentos Los efectos (Qeja, 2019) y numerosos artículos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Correo electrónico: sfrugoni@icloud.com

El libro al que me estoy refiriendo es *Los hacedores de texto* y si aún hoy la propuesta suena interesante, lo era más en un contexto en el que el paradigma de la enseñanza de la lengua estaba dominado por el enfoque comunicativo -la lingüística y gramática del texto, la pragmática, etc.- y la literatura brillaba por su ausencia o estaba subordinada a una mirada exclusivamente lingüística. Son conocidas las críticas a ese enfoque, incluso podríamos decir que hoy en día el panorama ha cambiado relativamente, no sólo a nivel de las prácticas sino también de la propuesta curricular, al menos a nivel de los contenidos prioritarios de los documentos oficiales de nivel nacional. De todos modos, es un lugar común referirse a la incomodidad de la poesía en la escuela, la dificultad sobre los modos de abordaje posibles y una notable dispersión de los saberes que la rodean y explican. En suma, la especificidad de la enseñanza de la poesía.

En el ejemplo de Cortés y Bollini había una voluntad explícita de invertir el orden dominante del momento, que iba “de la lengua a la literatura”, proponiendo un camino inverso: pensar la lengua como filósofos y poetas. El movimiento era audaz porque, por un lado, asumía un vínculo entre poesía y filosofía del lenguaje y, por otro, le daba atributos de pensamiento a un género que el sentido común suele acotar al universo de la expresión y la efusión sentimental. La poesía pasaba a ser más que un género o una forma: podía ser un modo de vincularse con el lenguaje y por extensión con el mundo. Un modo problemático, por cierto, que en palabras de Juarroz, pareciera “abrir algo entre la palabra y el silencio”. El libro, además, era un gesto de confianza hacia los estudiantes y sus docentes; una apuesta, dado que esos temas de orden menos instrumental -si se quiere, complejos- podían ser parte de una especie de educación filosófica y poética dentro de la escuela secundaria. A su vez, intentaba abordar al género desde un enfoque en el que los problemas inherentes a lo poético desbordaban la identificación de recursos, la métrica o la descripción enciclopedista de movimientos y autores. En suma, problemas más cercanos a la producción poética que a la descripción y análisis de textos, entendiendo al poema como un acto de percepción poética del mundo, cuya filiación tenía que ver más con el poeta Arturo Carrera -por decir un nombre- que a una tradición didáctica específica.

Esta introducción intenta plantear que la poesía suele ser un área de vacancia en la reflexión didáctica, de la que sólo tenemos rastros interesantes en algunos libros,

como el que acabo de citar, o en las experiencias de muchos profesores y maestros que asumen la importancia de una educación poética en la secundaria. A riesgo de generalizar pero para ser claros: la enseñanza de la poesía oscila entre la indiferencia y la marginalidad -importan poco si se enseña o no- o, por el contrario, es la estrella en eventos poéticos de alta visibilidad pero fugaces o excepcionales. Me gustaría pensar otros modos de lo poético en la escuela, más cercanos a la cotidianidad del aula, con sus rutinas, sus prácticas convencionales, y también las otras: esas que abren zonas de innovación y sorpresa. El destino de excepcionalidad de la poesía, que no solo es un asunto escolar, muchas veces conspira contra la formación de lectores curiosos e interesados.

## 2.

En este artículo me interesa desarrollar tres aspectos de lo poético que, en mi opinión, pueden abrir posibilidades interesantes para la enseñanza, incluso para visitar tópicos clásicos del género como la métrica o el sujeto lírico, desde una mirada más amplia que la mera descripción formal. Finalmente, voy a intentar argumentar por qué la educación poética puede abrir posibilidades para resignificar los vínculos educativos dentro de la escuela secundaria. Los tres puntos son: la oralidad en la poesía; el ritmo y la subjetividad y, por último, la retórica como práctica lúdica.

Empecemos con algunas cuestiones generales sobre la relación entre oralidad y escritura. En un trabajo revelador para abordar estos temas, “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura” (2000), la antropóloga mexicana Elsie Rockwell pone en cuestión ciertas miradas dicotómicas sobre la oralidad y la escritura, dado que suponen la progresión de una a la otra en términos de desarrollo, mayor capacidad cognitiva e incluso virtudes cívicas. Para el enfoque clásico del tema, la escritura sería una especie de estamento superior del desarrollo humano. Lo oral y lo escrito vendrían a oponerse como usos antagónicos del lenguaje; su relación no podría ser otra más que la subordinación de la palabra oral a la escritura, el mismo destino que tendrían las comunidades orales respecto de los modos occidentales de la escritura. Desde la antropología, Rockwell advierte, por el contrario, la permanente imbricación de lo oral y lo escrito en todos los usos de la palabra escrita. Lejos de una relación de subordinación y desarrollo lineal, la oralidad rodea a la escritura y en muchos casos -ella

cita el ejemplo de la ciencia occidental- supone una base a partir de la cual la escritura consigue su eficacia. Asimismo, Rockwell refuta la idea de la existencia de comunidades ágrafas atadas a la escritura que se resisten o son oprimidas por la palabra escrita porque quiere complejizar las diversas formas en que los grupos humanos se apropian de la escritura, imprimen matrices orales a los textos y les dan sentido en prácticas específicas que involucran la palabra oral. Así, más que la progresión de una conciencia oral hacia una conciencia escrita -lo que supondría distintos modos de pensamiento- Rockwell advierte sobre la relación de negociación y conflicto entre tradiciones marginales de apropiación (que incluyen la oralidad) y formas institucionales de la escritura.

Me interesa la referencia a los trabajos de Elsie Rockwell para pensar cómo funciona este binomio en el contexto escolar y cuál es la especificidad de lo poético en relación a la palabra oral. En un sentido similar, Arturo Carrera ha escrito textos fundamentales sobre la relación entre la voz y el poema. De hecho, ha remitido la fuente de su propia poesía a una voz primordial de la infancia que hizo posible el despliegue de otras voces: “escuchaba, en dialecto, las *filastrocche* o trabalenguas que me enseñaban mi abuela y mis tías maternas”. Y agrega: “Entiendo la poesía como un dialecto. La fuerza de una pequeña lengua que se injertó en mi lengua y cambió el ritmo de mi escritura” (2017, p.20). Esta vinculación de la poesía con una voz que puede escucharse en la escritura, en el caso de Carrera de modo dialectal, sostiene también las reflexiones de Guillermo Saavedra (2013) sobre la clásica pregunta “¿Quién habla en el poema?”. Para Saavedra la pregunta esencial no sería esa, que remitiría a una persona humana exterior al texto, sino “¿Qué habla en el poema?”, a lo que responde:

podría decirse que aquello que persiste en expresarse en el poema es de algún modo el fantasma de la voz que hizo posible la experiencia poética y que ésta, a su vez, reclamó con su espesor de urgencia, de actualidad fugaz e irreplicable, de temblor único (p.128).

Podríamos dar otros ejemplos, pero lo interesante es señalar el estatuto decisivo que tiene la palabra oral en la escritura poética. Para Jorge Monteleone esta relación desborda tanto la poesía oral, en tanto género, como a cierto origen mítico del poema. Prefiere pensar en una “inflexión oral del poema como dimensión imaginaria” (1999, p.149). Así, todo poema se escribe como un acto de presentificación de una voz: “el

poema alcanza su realización cuando logra mantenerse como emisión única de la voz”, afirma Alicia Genovese (2011). Aquello que adquiere toda su dimensión en la puesta en voz del texto por parte de su autor o en la escucha imaginaria que hacemos al leer el texto en silencio (Porrúa, 2011). Eso que le da a la poesía su valor diferencial.

El mencionado Monteleone, al señalar los aspectos básicos de la oralidad en el poema, señala uno fundamental: “el poema habla en un tono que se reconoce en los antepasados, establece sus parentescos y crea, a la vez, una sucesión” (1999, p.150). La voz nos remite a una comunidad, a los legados culturales de los que somos parte y medio, en los que nos reconocemos como continuidad o ruptura.

Este breve recorrido por algunos problemas teóricos sobre la relación entre poesía y oralidad brinda puertas de entrada para la reflexión didáctica. Me pregunto cómo podrían resonar estas ideas cuando pensamos en las múltiples variedades lingüísticas y dialectos que habitan la escuela secundaria: voces juveniles, barriales, chicos y chicas bilingües cuya lengua materna mantiene relaciones conflictivas con la institución escolar. Arturo Carrera escribió: “Soy una especie de inmigrante y, como algunos inmigrantes, soy analfabeto” (2009). Esta revalorización de las “lenguas menores” (programática en Carrera) puede ser un puntapié para pensar la inclusión de la oralidad cotidiana en la lectura y escritura poética como un modo de reflexionar no solo sobre los fenómenos de diversidad lingüística y poder, sino sobre este sustrato de oralidad que pareciera existir en toda enunciación poética desde la perspectiva de los mismos poetas y la crítica del género.

Esta primera puerta de entrada nos lleva al siguiente punto: las relaciones entre el ritmo y la subjetividad.

Podríamos decir que es un lugar común en la enseñanza del género señalar la reducción y simplificación que ha sufrido la noción de ritmo en ciertas tradiciones didácticas, más apegadas a una concepción de la poesía como forma medida y rimada. Pareciera que la musicalidad del poema solo puede ser observada en la métrica o en la rima. Así lo señalan algunos especialistas críticos de esta tradición, como Cecilia Bajour, quien viene investigado en formas alternativas de la musicalidad, ligadas a la experiencia física del poema, al cuerpo que lee con todos los sentidos (2016).

Durante todo el siglo XX, la teoría y la crítica poética, sobre todo la escrita por los propios poetas, ha deconstruido la relación métrica-ritmo de la mano de una reflexión

sobre las posibilidades que el verso libre -no medido- ha abierto a la producción poética. Sea del modo que fuere, el ritmo funda y da sentido a la frase poética. O, dicho en otros términos, el ritmo es el principio constructivo del verso. Pero ¿dónde está el ritmo? ¿En la sonoridad de las palabras, en los acentos, en la sucesión de imágenes, en las pausas y silencios, en el movimiento de la sintaxis, en la pregnancia de una voz que se escucha más allá de la palabra escrita, en la disposición visual del poema? Podríamos decir: en todos esos elementos y en ninguno. Una mirada sobre el ritmo que restituya el dinamismo de la forma nos pone en otra escala para pensar la enseñanza de la poesía. El ritmo deja de ser un mero artefacto formal, una exterioridad musical posible de ser marcada y descripta, para incluir la materialidad del lenguaje y por medio de ella la voz y la presencia del cuerpo atravesado por las oleadas rítmicas: la experiencia física de leer.

La ligazón entre la palabra escrita, la voz y la corporalidad remite a la música y a la danza, artes con las que la poesía está emparentada. ¿Cómo pensar esos vínculos entre artes ligadas por el ritmo en la escuela secundaria? ¿Cómo incluir las producciones y consumos culturales juveniles desde una mirada integral del ritmo? ¿Y cómo pensar eso que señala con claridad Henri Meschonnic cuando dice que el poema nos hace “un tipo de sujeto específico”? Para el crítico francés, eso es posible sólo a través del ritmo, pero no del ritmo medido -un cascarón sin voz- sino por medio de un sujeto que encuentra su propia historicidad en la lengua del presente, en ese ritmo de la voz que conduce el sentido del poema y nos pone en relación con las cosas (Meschonnic, 2007). Diana Bellessi (2009) lo dice magníficamente: “yo desaparezco salvo en la función de tensar el sentido hacia lo visible”.

Llegamos en este punto al tercer elemento: el lugar de la retórica en la enseñanza de la poesía. En su manual clásico, *La antigua Retórica. Ayuda memoria*, Roland Barthes (1970) señalaba las diversas prácticas incluidas en el antiguo arte del discurso persuasivo. La retórica podía ser, simultáneamente, una técnica, una enseñanza, una ciencia, una moral, una práctica social y -aquí lo que nos interesa- una *práctica lúdica*. Cito a Barthes:

Puesto que todas estas prácticas constituyen todo un sistema institucional era normal que se desarrollara una burla de la retórica, una retórica “negra” (sospechas, desprecios, ironías): juegos, parodias, alusiones eróticas u obscenas,



bromas escolares, toda una práctica de colegiales (que todavía queda por explorar y constituir como código cultural)” (p.10).

Esta idea de la retórica asociada al juego y el ludismo -como muchas observaciones brillantes de Barthes- ha quedado oculta, en segundo plano, frente a la sistematicidad exasperante del saber retórico. Pareciera que la pátina de moho y tedio asociada a la pulsión taxonómica no deja mucho lugar para lo lúdico. En el caso concreto de la enseñanza, la "retórica restringida" a la *elocutio*, como la llamó Genette, quedó más reducida todavía a la presencia "estelar" de la metáfora y la metonimia, más allá de algunas concesiones a la "personificación" (la prosopopeya) y otros recursos de "segunda categoría". En la tradición retórica de la enseñanza de la poesía, las figuras, en especial las mencionadas, fueron utilizadas como herramientas meramente descriptivas de "recursos poéticos" sin ser integradas en una concepción más compleja de los particulares efectos de sentido de los textos poéticos.

Sin embargo, hay tradiciones alternativas que han resignificado la retórica desde miradas atentas a lo lúdico; enfoques que pueden informar a la didáctica de la poesía, sobre todo por la vía de la escritura poética. Los desarrollos del grupo francés *OuLiPo*, el taller de literatura potencial, se sostenían en una idea de la escritura literaria cercana a la retórica, con su énfasis en la necesidad de las restricciones a la hora de la ejecución misma de los textos (Frugoni, 2017). Basta recordar el famoso caso de *La disparition*, de George Perec -miembro de este grupo- una novela escrita como un lipograma en el que se omite la letra "e" (traducida al español como *El secuestro*, donde se omite la "a"). En el contexto argentino, las propuestas de Maite Alvarado retoman explícitamente a la retórica en su idea de la "escritura de invención" como alternativa a "escritura creativa" (Alvarado, 2015). La diferencia sustancial y nada menor entre ambos términos reside en las connotaciones románticas de la idea de creatividad, muy distintas de la conciencia de máquina productora de discursos que anima a la *inventio* retórica. Una máquina que necesita, como teorizó *OuLiPo*, de las restricciones necesarias para ponerse en funcionamiento. En este punto es donde el stock de figuras retóricas puede brindar herramientas no tanto para la descripción sino para la producción de consignas interesantes y atractivas para la exploración poética. A modo de ejemplo, podemos pensar en las posibilidades de la paronomasia (como aquel famoso verso de Octavio

Paz: “El erizo se irisa, se eriza, se riza de risa”) o de los tautogramas, textos íntegramente escritos con palabras que tienen la misma inicial.

Este campo de reflexión lúdica sobre la retórica ha sido explorado, entre otros, por el catalán Màrius Serra en el libro *Verbalia. Juegos de palabra y esfuerzo del ingenio literario* (2000), donde ha desarrollado un riguroso inventario de los juegos de palabras. Disciplina que denomina ludolingüística. Serra define a los juegos de palabras en términos que resultan interesantes para pensar los vínculos entre enseñanza y poesía:

Un juego de palabras es un choque verbal fortuito con pérdida momentánea de los sentidos. Un encontronazo que genera impulsos tan irracionales como los que entre los humanos provoca el enamoramiento. Para que el choque se transforme en juego es que preciso que las palabras implicadas en él no salgan ilesas. Solo así podemos hablar de juego de palabras entendido como descubrimiento (...). Este choque fortuito está muy cerca del “extrañamiento” del que habla el pedagogo Gianni Rodari a la hora de definir la génesis creativa” (p.20).

En este cruce entre la retórica entendida como práctica lúdica, la ludolingüística y la escritura de invención como dispositivo de intervención didáctica hay un programa interesante para la enseñanza de la poesía desde la producción misma de los estudiantes de la escuela secundaria. Como hemos señalado en otras oportunidades (Frugoni, 2017), la producción escrita en la clase de literatura puede ser abordada desde una poética de la escritura juvenil. Los vínculos entre las prácticas literarias y las “culturas juveniles” son una zona a explorar, en especial en la relación entre consumos culturales, escritura y construcción de la identidad. Las experiencias más recientes en espacios educativos “de frontera” dentro de la secundaria (talleres, programas socioeducativos, publicaciones escolares alternativas, entre otros) y los desarrollos teóricos de los estudios de juventud abren un panorama interesante para la escritura literaria en la escuela.

### 3.

Para terminar, llegamos a un punto crucial. En las primeras líneas de este artículo, decíamos que una de las tareas necesarias de la didáctica de la literatura consiste en cuestionar el halo de *excepcionalidad* que tiene la poesía -y los poetas- en la escuela secundaria para volver a incluirla como parte del trabajo cotidiano del aula. Lo que no significa, de ninguna manera, borrar el misterio que encierra la poesía para sus lectores;

no sólo por su opacidad, la resistencia a las lecturas unívocas o su inherente poder metafórico. Esa capacidad de ser un artefacto inagotable.<sup>2</sup> La poesía en tanto presencia de una voz, de una enunciación posible y singular, en tanto forma-sujeto fundada en el ritmo -al decir de Meschonnic-, convoca necesariamente una dimensión intersubjetiva. Nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* del poema, fundamento de la poesía como *instancia ética*, como ha señalado Francine Masiello (2013).<sup>3</sup> Las aventuras de la voz requieren siempre de una escucha, es decir, suponen un otro que a su vez también puede aventurarse en la voz singular y anónima que propone la poesía. Entendemos que los vínculos educativos, es decir aquellos vínculos sostenidos en torno a objetos de conocimiento, en contextos específicos y en un dialogo intersubjetivo, pueden enriquecerse con esta mirada de la poesía.

Más todavía: poetizar la educación podría significar nuevos espacios para el pensar poético como modo de resistir la normalización del pensamiento binario, ese pensar sin matices ni claroscuros: pura visibilidad del estereotipo que vuelve al mundo, y a la escuela, más plana, más intrascendente, más pobre de asombros y encantamientos.

---

<sup>2</sup> Como señala el poeta norteamericano Mark Strand: “Quizás el poema es en último término una metáfora para algo desconocido, su elaboración una forma de recuperación. Puede ser que la retención del ausente origen sea lo necesario para la continuidad vital del poema como un *artefacto inagotable*. (Aunque las palabras pueden representar cosas o acciones, cuando se combinan pueden representar algo más –lo indecible, la hasta-ahora-desconocida unidad de la cual el poema es el ejemplo.)” (2004, p.14)

<sup>3</sup> Masiello se pregunta sobre la presencia de lo político en el poema apartándose de una lectura referencial, contenidista, que buscaría en las referencias históricas concretas el compromiso del escritor. Para ella, la *instancia ética de la poesía* se lee en los aspectos formales, “en el análisis de la constelación de ritmos y de formas sensuales, de sonoridades y de repeticiones que se deslizan por el texto hasta llegar a ser su fundamento competitivo” (2013, p.126). A partir de las relaciones formales y la densidad textual es que se realiza el componente ético, dado que son esos rasgos los que abren la posibilidad del reconocimiento intersubjetivo: “se trata de pensar el poema como un texto que provoque cierta intranquilidad en nuestro campo cognitivo, sin obligarnos a elegir entre la estética y la política, sin apelar a la autoafirmación del lirismo ni a la incontestable defensa de las políticas de la otredad (...) En la medida en que nos atraiga la diferenciación de formas, se despiertan los sentidos; empieza la comprensión, pero también el enlace social. Y al compartir la novedad con otro, nos acercamos a un entendimiento común, base de un pacto social, vínculo con los demás” (p.128).

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2015). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Bajour, C. (2016). Poesía, voz y cuerpo. Una experiencia de poesía “infantil” contemporánea con profesorado de primaria. *Revista Textos* (72), pp. 22-27.
- Barthes, R. (1970). *Investigaciones retóricas I: La antigua retórica. Ayuda memoria*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Bellessi, D. (2009). *Tener lo que se tiene*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Carrera, A. (2009). *Ensayos murmurados*. Buenos Aires: Mansalva.
- Carrera, A. (2017). *Misterio Ritmo*. Rada Tilly: Espacio Hudson.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1996). *Los hacedores de texto*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: FCE.
- Masiello, F. (2013). *El cuerpo de la voz*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Meschonnic, H. (2007). Manifiesto por un partido del ritmo. *Revista Crítica*. Recuperado de: <http://revistacritica.com/contenidos-impresos/ensayo-literario/manifiesto-por-un-partido-del-ritmo-henri-meschonnic>
- Monteleone, J. (1999). Voz en sombras: poesía y oralidad. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* (7), 147–153.
- Porrúa, A. (2011). *Caligrafía tonal. Ensayos sobre poesía*. Buenos Aires: Entropía.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. Recuperado de: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Saavedra, G. (2013). ¿Quién habla en el poema? En Arteca, M. (et. al.). *¿Quién habla en el poema?* Buenos Aires: Ediciones del Dock.
- Serra, M. (2000). *Verbalia. Juegos de palabra y esfuerzo del ingenio literario*. Barcelona: Península.
- Strand, M. (Agosto-Noviembre, 2004). Notas sobre el oficio de la poesía. *Diario de poesía* (68), pp. 13-14.