

Enrique Lleida Lanau

La construcción de la identidad
juvenil a través del RAP y la
cultura HIP HOP. Análisis
cualitativo de su potencialidad
para la educación poética en la
educación secundaria en Aragón.

Director/es

Dra. D^a. Marta Sanjuán Álvarez

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL A
TRAVÉS DEL RAP Y LA CULTURA HIP HOP.
ANÁLISIS CUALITATIVO DE SU POTENCIALIDAD
PARA LA EDUCACIÓN POÉTICA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARAGÓN.

Autor

Enrique Lleida Lanau

Director/es

Dra. D^a. Marta Sanjuán Álvarez

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2021

Tesis Doctoral

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL A
TRAVÉS DEL RAP Y LA CULTURA *HIP HOP*.
ANÁLISIS CUALITATIVO DE SU POTENCIALIDAD
PARA LA EDUCACIÓN POÉTICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN ARAGÓN**

Autor

Enrique Lleida Lanau

Directora

Marta Sanjuán Álvarez

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Didácticas Específicas

Programa de Doctorado en Educación

2021



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL A TRAVÉS
DEL RAP Y LA CULTURA *HIP HOP*.
ANÁLISIS CUALITATIVO DE SU POTENCIALIDAD PARA LA
EDUCACIÓN POÉTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
ARAGÓN**

Tesis doctoral de
Enrique Lleida Lanau

Dirigida por
Dra. Marta Sanjuán Álvarez

Departamento de Didácticas Específicas

Facultad de Educación

2021

A Paula y Enrique

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría transmitir mi sincera gratitud a Marta Sanjuán, directora de esta tesis, por su inestimable ayuda, generoso trabajo y sabios consejos. A José Antonio Escrig por su colaboración e implicación en este proyecto. Asimismo, hago extensible este agradecimiento a todas las personas a las que se ha entrevistado (músicos y profesores) y a los profesores que ofrecieron sus aulas para pasar los cuestionarios. Sin esta ayuda no se hubiera podido llevar a cabo esta tesis.

Por otra parte, quiero agradecer a mi familia el apoyo que me ha hecho llegar a lo largo de la realización de este trabajo y, especialmente, a Ana Gloria, que me ha ido dando ánimos de forma continuada. También quiero agradecer a Juan Carlos Marco su ayuda en cuestiones informáticas.

ÍNDICE

I PROPÓSITO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.1. Propósito y justificación de la investigación	21
1.2. Contexto de la investigación y contexto del investigador	23
1.3. Estado de la cuestión y revisión de conocimientos	24
<i>1.3.1. El rap y la construcción de identidades juveniles</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2. Potencialidad educativa del rap</i>	<i>29</i>
1.4. Planteamiento del problema de investigación	32
1.5. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación	33
II MARCO CONCEPTUAL	41
2.1. El hip hop en su contexto	41
<i>2.1.1. El fenómeno del hip hop</i>	<i>41</i>
<i>2.1.2. El hip hop en España</i>	<i>45</i>
<i>2.1.3. El hip hop y la globalización</i>	<i>49</i>
2.2. Acerca de la construcción de la identidad juvenil	51
2.3. Música y construcción de la identidad juvenil. El concepto de “tribu urbana”	55
2.4. Literatura y construcción de la identidad juvenil	60
2.5. La educación literaria en el aula de Secundaria. La construcción de itinerarios lectores	64
<i>2.5.1. Propuestas innovadoras en torno al canon formativo. Los itinerarios lectores</i>	<i>67</i>
<i>2.5.2. Propuestas innovadoras en torno a la metodología</i>	<i>73</i>
2.6 La poesía en el aula de secundaria	77
<i>2.6.1 Poesía y música: estrategias de aprendizaje</i>	<i>85</i>
III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.1. Opción metodológica y diseño de la investigación	95
3.2. Fases de estudio, informantes y participantes	102
3.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos	106
3.4. Diseño, desarrollo y evaluación de una secuencia didáctica	122

IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	133
4.1. Análisis de las entrevistas en profundidad a raperos aragoneses	133
<i>4.1.1. Síntesis del análisis de las entrevistas a raperos aragoneses.</i>	<i>151</i>
4.2. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)	153
<i>4.2.1. Síntesis del análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)</i>	<i>162</i>
4.3. Análisis y revisión de revistas musicales juveniles, páginas web, canales de difusión de esta música	163
4.4. Análisis de las entrevistas cualitativas semiestructuradas a profesores de primaria y secundaria	169
<i>4.4.1. Síntesis del análisis de las entrevistas a los profesores de Primaria y Secundaria</i>	<i>177</i>
4.5. La educación poética en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO (Gobierno de Aragón)	178
4.6. Análisis del cuestionario sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía	179
<i>4.6.1. Síntesis del cuestionario sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía</i>	<i>191</i>
4.7. Análisis de la intervención educativa desarrollada en dos aulas de 4º de ESO	192
<i>4.7.1. Análisis del cuestionario inicial pre-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018.</i>	<i>193</i>
<i>4.7.2. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (marzo a junio de 2019).</i>	<i>195</i>
<i>4.7.3. Análisis del cuestionario final posterior a la secuencia didáctica sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía de los alumnos participantes.</i>	<i>281</i>
<i>4.7.4. Análisis comparativo atendiendo al cuestionario pre-test y final posterior a la intervención educativa sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía</i>	<i>286</i>
<i>4.7.5. Análisis de la entrevista post intervención educativa al profesor que ha guiado dicha intervención</i>	<i>287</i>

4.7.6. Conclusiones de la aplicación de la secuencia didáctica	291
----------------------------------------------------------------	-----

V CONCLUSIONES. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

301

5.1. Conclusiones de la vertiente sociológica del estudio	302
------------------------------------------------------------------	------------

5.2. Conclusiones de la vertiente educativa del estudio	306
----------------------------------------------------------------	------------

5.3. Limitaciones del estudio	311
--------------------------------------	------------

5.4. Líneas de investigación que se abren	313
--------------------------------------------------	------------

REFERENCIAS

317

ANEXOS

338

Anexo 1

338

1. Entrevistas en profundidad a raperos aragoneses (vertiente sociológica)

338

1.1. *Entrevista a R de Rumba. Zaragoza, 2 de Junio 2010 (Transcripción)* 338

1.2. *Entrevista a Rubén y Rocío. Huesca, 8 de junio de 2010 (Transcripción)*

347

1.3. *Entrevista a Raul, dj de Gris Medina. Zaragoza, 15 de Marzo de 2011.* 374

1.4. *Entrevista a Dr. Loncho. Zaragoza (2017). Plaza San Francisco.* 383

1.5. *Clase-entrevista-homenaje a Kase O en el IES Pilar Lorengar. Zaragoza (2019)* 405

Anexo 2

418

2. Cuestionario para alumnos de 4º de ESO (rap y poesía)

418

Anexo 3

427

3. Cuestionario final posterior a la secuencia didáctica sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía de los alumnos participantes

427

Anexo 4

429

4. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)

429

4.1. *Análisis y conclusiones del cuestionario piloto realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en junio de 2017.* 429

4.2. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en enero de 2018</i>	436
4.3. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018</i>	442
4.4. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Sierra Palomera de Cella (Teruel) en el mes de febrero de 2018</i>	448
4.5. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018.</i>	453
Anexo 5	460
5. Entrevistas de la vertiente educativa	460
5.1. <i>Entrevista a la profesora de primaria (Asunción) de Graus (Huesca) en febrero de 2011</i>	460
5.2. <i>Entrevista a la profesora del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en 2017</i>	463
5.3. <i>Entrevista a J.A. García, profesor del IES Avempace de Zaragoza en 2018</i>	475
Anexo 6	487
6. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente educativa)	487
6.1. <i>Análisis y conclusiones del cuestionario piloto realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en junio de 2017 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.</i>	487
6.2. <i>Análisis del cuestionario realizado en el I.E.S. Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en enero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.</i>	494
6.3. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.</i>	499
6.4. <i>Análisis del cuestionario realizado en el IES Sierra Palomera de Cella (Teruel) en el mes de febrero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.</i>	504

6.5. <i>Análisis del cuestionario inicial pre-test realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.</i>	509
Anexo7	515
7. Transcripción de las sesiones de la intervención educativa	515
7.1. <i>Sesión nº 1</i>	515
7.2. <i>Sesión nº 2</i>	528
7.3. <i>Sesión nº 3</i>	544
7.4. <i>Sesión nº 4</i>	561
7.5. <i>Sesión nº 5</i>	577
7.6. <i>Sesión nº 6</i>	588
7.7. <i>Sesión nº 7</i>	603
7.8. <i>Sesión nº 8</i>	620
7.9. <i>Sesión nº 9</i>	639
Anexo 8	659
8. Entrevista posterior a la intervención educativa	659
8.1 <i>Entrevista a J.A. Escrig, profesor en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en 2020.</i>	659

Índice de tablas

Tabla 1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación	36
Tabla 2. De la literatura a la música	91
Tabla 3. Entrevistas de la vertiente sociológica	103
Tabla 4. Entrevistas de la vertiente educativa	105
Tabla 5. Relación de encuestas realizadas para el estudio	106
Tabla 6. Relación de canciones y poemas de la secuencia didáctica	123
Tabla 7. Relación de categorías extraídas de las entrevistas de la vertiente sociológica.	134
Tabla 8. Relación de encuestas realizadas	154
Tabla 9. Relación de categoría extraídas de las entrevistas de la vertiente educativa	170
Tabla 10. Relación de canciones y poemas de la secuencia didáctica y calendario de las sesiones desarrolladas	197
Tabla 11. Cuadro síntesis de la actividad canción “Renacimiento” y poema de Benedetti “Defensa de la alegría”	209
Tabla 12. Cuadro síntesis de la conexión canción “Ballantines” y poema de Panero	254
Tabla 13. Conexiones temáticas entre la canción “Basureta” y el poema de Gil de Biedma..	269
Tabla nº 14. Relación de sesiones de la secuencia didáctica	292

Índice de figuras

Figura 1. Mapa conceptual del diseño de investigación	101
Figura 2. Gusto de los estudiantes de 4º de ESO por el rap	156
Figura 3. ¿Te gustan las letras de rap?	157
Figura 4. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?	158
Figura 5. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?	159
Figura 6. ¿A través de qué medios escuchas rap?	160
Figura 7. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?	161
Figura 8. ¿Te gusta la poesía?	181
Figura 9. ¿Cómo has conocido a tus poetas favoritos?	183
Figura 10. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?	184
Figura 11. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?	185
Figura 12. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?	186
Figura 13. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que leéis en el instituto?	189
Figura 14. ¿Tienes interés por la escritura?	191
Figura 15. Mapa conceptual de la intervención educativa	193
Figura 16: Gráfica comparativa acerca del gusto por la poesía	194
Figura 17. Gráfica comparativa en cuanto a la frecuencia de lectura de poesía.	194
Figura 18. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?	195
Figura 19. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?	195
Figura 20. ¿Te ha gustado esta manera de aprender poesía?	281
Figura 21. ¿Qué aspectos de la metodología te han gustado más?	282

Figura 22. ¿Crees que las canciones de rap te han ayudado a entender lo que es la poesía?	283
Figura 23. ¿En qué aspectos esta metodología te ha ayudado más?	284
Figura 24. Afición por la poesía antes y después de la intervención educativa	285

I PROPÓSITO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

I PROPÓSITO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Propósito y justificación de la investigación

Esta investigación se propone aportar luz sobre los procesos de construcción social de las identidades juveniles y, específicamente, contribuir a la comprensión de los procesos simbólicos que la música rap desencadena, a partir de los cuales los jóvenes raperos construyen su identidad. Asimismo, se pretende apreciar la potencialidad que pueda tener la cultura *hip hop* y, en concreto, la música rap, para la educación poética dentro del ámbito educativo de Educación Secundaria en el contexto de Aragón.

Para ello esta investigación se articula en torno a dos ejes fundamentales. Por una parte, un eje de carácter sociológico, en el que se aborda el fenómeno del rap en España, y más concretamente en Aragón, y cómo dicho fenómeno influye en la formación de la identidad de los jóvenes. Por otra parte, un eje vinculado al ámbito educativo, con el que se pretende apreciar si una educación poética a partir de materiales extraídos del rap es posible dentro del contexto de la Educación Secundaria. Para ello se han establecido puentes desde el rap hacia otros tipos de poesía como la de compromiso o la poesía de la experiencia. Hay que resaltar la importancia que adquiere entre los jóvenes la música como elemento de creación de identidad, ya que dichos jóvenes se adscriben a mundos musicales que consideran proyectos de vida. En este tipo de música la dimensión literaria tiene una importancia muy relevante. Se pretende observar si esta suerte de poesía declamada acompañada de música que es el rap puede influir en la formación de lectores y si a partir de estos textos se pueden construir itinerarios de lectura hacia textos más canónicos, particularmente de poesía.

La investigación se ha desarrollado dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) puesto que es en la adolescencia cuando los jóvenes tienen un mayor interés por la música en general y por este género en particular. En este sentido, se puede resaltar el estudio realizado por Ariño (2007), en el que se observa que con las nuevas formas de comunicación audiovisual-digital ha crecido espectacularmente la audición musical hasta convertirse en una práctica común, sobre todo en los jóvenes, entre los que se aprecia un consumo más indiscriminado.

Por otra parte, desde el ámbito educativo, y especialmente en la enseñanza de literatura en la ESO, se demanda un cambio en el paradigma metodológico que favorezca el abandono del historicismo literario hacia una educación literaria que tome como referencia al lector (Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 2010; Regueiro, 2018) . Este hecho es reclamado por buena parte del profesorado, que ve cómo los adolescentes se desvinculan del disfrute de la lectura, en general, y de los autores clásicos en particular, según señalan Romero, Trigo y Moreno (2018, p. 69).

Los procesos de cambio en el ámbito educativo, los programas de innovación y la búsqueda de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo personal y la motivación de los estudiantes son prioridades del sistema educativo. Por otra parte, la preocupación por la mejora de la calidad en la educación que se plantea desde las administraciones públicas en aras de una mayor competencia por parte del alumnado responde a una demanda social.

En este sentido, el estudio que se presenta supone una nueva línea de trabajo para ayudar a mejorar esta situación. El enfoque que se pretende para la investigación tiene una doble vertiente, sociológica y educativa, con un carácter exploratorio en la vertiente educativa y descriptivo en la sociológica, todo ello en el contexto de una investigación de modalidad cualitativa-interpretativa, de corte etnográfico. Se ha seleccionado la investigación etnográfica porque la finalidad general del estudio es la comprensión del fenómeno *hip hop* en Aragón en cuanto a la construcción de identidades de aquellos que se inscriben en dicho movimiento, y la valoración del potencial de las canciones de rap para la educación poética en la ESO. Como señala Van Lier (1988, p. 11) el objetivo esencial de la investigación etnográfica es *describir y explicar* o interpretar los fenómenos sociales; se describe para explicar, y se explica para comprender.

Las dificultades que se observan tanto por parte de los profesores como de los alumnos a la hora de abordar la poesía en el aula, según se desprende de estudios como los de Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins (2002), Ramírez (2006) o Cerrillo y Luján (2010), hacen que sea necesario buscar nuevas fórmulas que favorezcan el interés por la poesía tanto dentro como fuera de las aulas.

Diseñar y evaluar nuevos instrumentos académicos que puedan favorecer el desarrollo personal de los estudiantes en el ámbito de la educación poética y que propicien unas mejores expectativas en su futuro formativo es lo que persigue la vertiente educativa de esta investigación.

1.2. Contexto de la investigación y contexto del investigador

Ya se ha señalado la importancia que la música tiene para los jóvenes. Dentro del ámbito musical, el rap es una tendencia que cuenta con un gran número de seguidores. Vincular este tipo de música con la poesía académica es uno de los ejes que guían esta investigación. Sin embargo, la búsqueda de información acerca del rap en Aragón ha hecho necesario que se llevase a cabo una primera fase de investigación de tipo naturalista fuera del contexto educativo.

Esta investigación se inició con el TFM¹ desarrollado durante los cursos 2010 - 2012. Se profundizó sobre el rap y la cultura *hip hop* en la construcción identitaria de los grupos raperos de Aragón. Además, se observó el papel que desempeñaba este tipo de música dentro del ámbito educativo de la Educación Primaria.

La búsqueda posterior de unos intereses educativos más concretos, vinculados a la educación literaria, ha llevado a que la investigación se centrara en la Educación Secundaria, puesto que se observó que dentro de este contexto el estudio ofrecía mejores expectativas. Puesto que el investigador no forma parte del profesorado de secundaria se ha contado, para desarrollar la implementación de la secuencia didáctica en el aula, con la colaboración del profesor José Antonio Escrig, docente de Lengua Castellana y Literatura en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza, situado en el barrio de La Jota. La colaboración de este profesor tiene un doble interés. Por una parte, su amplia trayectoria e implicación en la enseñanza de la literatura y, por otra parte, el hecho de trabajar en el instituto de La Jota ya que, tradicionalmente, ha habido un gran interés por la cultura *hip hop* y el rap en dicho barrio.

¹ *Formación de la identidad y música: Investigación sobre el rap y la cultura hip hop en la construcción identitaria de grupos raperos de Aragón*. TFM del Master de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Dirigido por el Dr. Antonio Bernat y defendido en junio de 2011.

En cuanto al contexto del investigador, se caracteriza por una amplia formación musical (Título Superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento) y en humanidades (Licenciatura en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte). Desarrolla su actividad docente como profesor de Improvisación en el Conservatorio Superior de Música de Aragón. Desarrolla, además, una actividad musical complementaria, con actuaciones que abarcan diferentes estilos: música clásica, jazz, rock, etc.. Su labor docente, así como el interés por la innovación en el campo educativo, le llevaron a realizar el *Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales* e investigar sobre esta disciplina artística que es el rap.

1.3. Estado de la cuestión y revisión de conocimientos

Para analizar el estado de la cuestión se ha realizado una búsqueda en distintas fuentes que nos aproximan al tema propuesto. Apenas existen trabajos de investigación sobre el tema que se va a abordar; se ha localizado, no obstante, una gran cantidad de estudios relacionados con la música rap y el *hip hop* en general en Latinoamérica. En las búsquedas realizadas en las bases de datos CIDE, ERIC, COMPLUDOC, DIALNET y GOOGLE SCHOLAR aparecen algunos registros en torno al *hip hop* y el rap, pero ninguno de ellos es abordado desde la perspectiva de la construcción de identidades que aquí se plantea. En REDINED no se ha encontrado nada. También se han consultado revistas especializadas en este género, como *Hip hop Nation*.

En esta revisión de conocimientos abordaremos los dos temas principales de este trabajo: el rap y la construcción de identidades juveniles, y la potencialidad educativa del rap.

1.3.1. El rap y la construcción de identidades juveniles

Como marco de referencia acerca de lo que supone el rap en España hay que mencionar el libro de El Chojin y F. Reyes (2010). En este trabajo se abordan cuestiones relacionadas con el rap y la cultura *hip hop* en nuestro país, tales como su recepción por parte de los medios, así como la falta de rigor en el estudio de este género musical que

se ha podido observar en los trabajos de algunos teóricos e investigadores. El Chojin y Reyes realizan un recorrido muy bien documentado por el mundo del rap en España, desde sus comienzos hasta el momento actual. Además, dan cuenta de los artistas más importantes de la escena rapera e incluyen un glosario de gran utilidad acerca de la jerga de dicha cultura. Lo más destacable de este trabajo, aparte de la exhaustiva información que nos ofrece, es que quienes lo suscriben forman parte de la cultura *hip hop* y nos aportan una visión desde dentro del fenómeno. El Chojin es un veterano artista de la escena del rap española además de autor de obras de teatro. También ha participado periódicamente en programas de radio y televisión. Por su parte, Francisco Reyes es profesor de la Universidad Complutense de Madrid y autor de la tesis doctoral titulada *Graffiti, breakdance y rap. El Hip hop en España* (2003). Además es realizador de televisión, periodista, fotógrafo *freelance* y ha firmado varios libros relacionados con el *hip hop*.

Otro trabajo de importancia es el de Blánquez y Morera (2009) sobre la música electrónica. Esta música, en un principio asociada al academicismo de las vanguardias clásicas y más tarde al rock, ha conseguido formar su propio lenguaje y otro paralelo para sus músicas laterales gracias a su capacidad de generar ritmos nuevos, sonidos inéditos y oportunidades expresivas sin precedentes, tal y como dicen sus autores (p. 12). Este aspecto es de gran importancia dentro de la música rap, pues las partes instrumentales sobre las que se *rapea* se producen con medios electrónicos. A lo largo de esta obra se realiza un viaje por la historia de la música electrónica, desde los pioneros en dicho género a principios del siglo XX hasta el *techno* y el *house* en la segunda mitad de los noventa. En el prefacio se advierten algunas cuestiones estéticas muy reveladoras, como la importancia de la máquina como generadora de música (algo muy denostado desde un punto de vista tradicional), así como aspectos relacionados con la cultura que subyace a este tipo de música, véase la importancia de los *sound systems*, que se refiere a los enormes y espectaculares sistemas de sonido de los que están provistos los clubes para que el sonido se convierta en un fluido que rodea al cuerpo. También incluye un capítulo dedicado al *hip hop*.

Una referencia de interés es el trabajo de Sutil (2007) acerca de los Violadores del Verso, titulado *Los hijos secretos del funk*. En esta obra se recogen tres días de

conversaciones con todos los miembros del grupo, se presenta la biografía de la banda y se abordan distintos temas que nos ayudan a entender la visión del mundo y de la música de este grupo emblemático aragonés.

Un estudio muy interesante es el de Androutsopoulos y Scholz (2002), que analiza el discurso de los raperos a través de cincuenta canciones elegidas al azar en cinco países de Europa. En esta investigación se sostiene que el *hip hop* es un elemento de la globalización y que su gran difusión mundial se debe a que se trata de una cultura de participación, no meramente receptiva. También se indica que el proceso de globalización se genera gracias a los medios de comunicación, pero que se produce un fenómeno de hibridación con elementos locales en los diferentes contextos. De este modo, se observa que en Europa no se imita totalmente el modelo de Estados Unidos, pero tampoco están emancipados de él. Es decir, la influencia estadounidense está presente, pero los elementos culturales de cada país también adquieren importancia, dando lugar a un nuevo “producto” de carácter híbrido. Además, en la medida en que se va creando una cultura propia en torno al rap en cada país, se llega a producir el fenómeno que han denominado como “indigenización”, en el que se reivindica el rap como una forma de arte local. Planteamientos similares se observan en un estudio realizado por Santos (2001) que comentaremos más adelante.

Dentro del ámbito Latinoamericano, Quitow (2001), en su estudio sobre el *hip hop* en Chile, intenta determinar si este movimiento cultural proporciona un formato significativo para la expresión de los problemas de los jóvenes urbanos de Chile, o si es parte de lo que algunos autores denominan “pérdida cultural”. Hay que entender dicha expresión como la desaparición de la idiosincrasia de una cultura a consecuencia del capitalismo global y el imperialismo cultural de Estados Unidos. En las conclusiones señala que “los jóvenes han utilizado el *hip hop* de manera propia para desafiar el sistema y afirmar su identidad” (p. 13). Se pone de manifiesto el aspecto local, pero dentro del marco de la globalización. En este sentido, este autor afirma que “el *hip hop* ha creado estructuras de poder alternativas, tanto globales como locales, que son capaces de crecer a través de su creciente participación en el mercado” (p. 13).

Pocos años después, Piña Narváez (2007) concede mayor importancia a los aspectos locales que a la globalización en cuanto a la construcción de la identidad

juvenil. En su estudio sobre el *hip hop* en los sectores populares caraqueños concluye que a pesar de que los jóvenes construyen su mundo subjetivo en torno a lo global los aspectos locales ejercen mayor importancia a la hora de construir identidades.

En cuanto a las culturas juveniles y su relación con la música, hay que destacar el trabajo de Garcés (2007), en donde se aborda el tema del *hip hop* en Medellín desde la perspectiva de la juventud, la música y la identidad, y se concluye que los jóvenes expresan su singularidad a través del canto, el baile o el *graffiti*; es decir, el *hip hop* es sensible a la subjetividad. Además, se resalta la importancia de la estética como elemento articulador de esta cultura.

También el estudio de Muñoz y Marín (2006) aborda el tema de las culturas juveniles y su relación con la música desde su dimensión estética en el contexto colombiano. Dicha dimensión estética permite observar cómo los diferentes estilos de música se nutren, a su vez, de otros géneros o evolucionan en diferentes “subgéneros”. Por ejemplo, la cultura *hardcore* es una mezcla de *metal* y *punk*. El rap, por su parte, se nutre del *funk* y diversas tradiciones y vertientes de la música negra. También se ahonda en el poder ideológico que la música transmite, así como en el poder de convocatoria y cohesión que tiene entre los jóvenes fruto, tal vez, de “los dispositivos sónicos, visuales, emocionales, atmosféricos y conceptuales que se dispersan por el globo encontrando entre los jóvenes ecos y adhesiones voluntarias muy complejas” (p. 64). Se incide en la idea de los procesos de mutación que se dan en las diferentes culturas: *punks* que migran al industrial, metaleros que abandonan los códigos del metal para internarse libremente en el *blues* y también *punks* con *background* metalero que luego se hacen *hardcoreros*. Se concluye que dicha dimensión “permite ver las culturas juveniles como descomunales potencias de transformación, destrucción y creación de otra cosa” (p.67).

Entre los trabajos de investigación realizados en los últimos años sobre el *hip hop* relacionados con la construcción de la identidad juvenil se pueden destacar los siguientes, según el estudio realizado por Ravelo (2017, pp. 140-149): Castiblanco (2005); Cuenca (2016); Dos Santos (2012); Garcés & Medina (2008); Garcés (2011, 2014); García-Carpintero, Gonçalves y Dutra (2014); Matías & Araujo (2014); Rodríguez & Iglesias (2014); Simões (2013). Estos investigadores reconocen en la lírica

del rap algo que va más allá de una moda y una expresión estética y le confieren el valor de una expresión colectiva con una carga política en la que se construyen y se transforman las subjetividades de los jóvenes en contextos de resistencia y creación.

La profesora Subirats (1999) realizó un estudio sobre las tribus urbanas y su relación con la música y la identidad en España. Se hace un recorrido por las culturas juveniles desde los años cincuenta hasta los noventa del siglo XX y se reflexiona acerca de cómo surgen dichas tribus urbanas y qué relación guardan con los distintos tipos de música. Se hace hincapié en la importancia que tiene esta, que se convierte en un rasgo de identidad dentro de cada uno de los distintos grupos. Sobre este mismo tema se encuentra el trabajo de Silva (2002), que se refiere a la búsqueda de la identidad por parte de los jóvenes y las tribus urbanas, y que llega a conclusiones similares.

En esta misma línea, Rubio y San Martín (2012) abordan el tema de las subculturas juveniles, la creación de la identidad y las nuevas tendencias. Se hace referencia al papel de los ídolos mediáticos en los valores de las subculturas juveniles, así como al neotribalismo. Dicho neotribalismo se caracteriza por unas nuevas formas de reunión, agrupación y ocio (*Raves*) que recogen signos de identidad de distintas subculturas (*Rap, Raegge, Techno o Hardcore*), una creciente desideologización, y una nueva filosofía “intransitiva” en el sentido de que los tradicionales “ritos de paso” (primera melopea, primer concierto, acceso a redes concretas) se sustituyen por ritos de “impasse”. En este sentido, las etapas de transición parecen no tener fin de modo que las culturas juveniles terminan siendo intergeneracionales. Como consecuencia, se observa “una nueva forma de identificación en los estilos de vida ‘a la carta’ no solo juveniles, que obvian la extracción social, la edad cronológica, el sexo y a veces el territorio, pero que se erigen en formas concretas de sociabilidad de nuevo cuño” (p. 212).

De forma similar, el trabajo de Ruiz Rodríguez (2015) aborda el papel de la música en la construcción de la identidad durante la adolescencia. En él se reflexiona acerca de cómo influye la música en la creación de la identidad, sobre las tribus urbanas y sobre la relación entre la industria musical y el consumidor. La conclusión es que “si bien es cierto que la industria discográfica contribuye al establecimiento de nuevas modas y tendencias, no tiene la capacidad de manipular lo más íntimo de una persona:

su identidad” (p. 33), aunque se pone de manifiesto la influencia y la vulnerabilidad de los adolescentes frente a las tendencias actuales. Por último, se incide en la intervención de la comunidad educativa para enseñar a los adolescentes cómo funciona la industria y que aprendan a gestionar la presión que esta pueda ejercer en ellos.

En lo que se refiere a los nuevos modos de construcción de la identidad juvenil, cabe destacar la tesis doctoral de López Pérez (2018), que aborda los hábitos y modos de recepción que los adolescentes y jóvenes adoptan hacia la literatura y la ficción audiovisual, y de qué modo estas manifestaciones influyen en el desarrollo de la identidad y en una construcción simbólica colectiva. En este trabajo se pone de manifiesto que la ficción representa evasión y distensión para los jóvenes. Además, ambos tipos de ficción vienen motivados por sus propios intereses o por factores externos como el grupo de pares, el sistema educativo y los agentes de la comunicación, principalmente la publicidad. Por otra parte, la lectura literaria tiene menos predisposición a ser compartida, a diferencia de la ficción audiovisual, aunque también es cierto que hay cauces de expresión literaria de corte más social a través de redes sociales y blogs literarios, donde los jóvenes comparten preferencias, sensaciones y gustos lectores sobre poesía, letras de canciones, etc. En este sentido, hay que señalar el auge que están adquiriendo los *youtubers* y *booktubers*, que tienen un impacto importante entre los jóvenes y que suponen una extensión del grupo de pares. Asimismo, se hace hincapié en que desde el ámbito educativo se diseñen herramientas didácticas que estimulen el espacio formativo y lector de los jóvenes utilizando los nuevos campos digitales en torno a los que estos se mueven y fomentando espacios de interacción en los que puedan compartir contenidos y gustos lectores libremente.

1.3.2. Potencialidad educativa del rap

Dentro del ámbito educativo se han encontrado trabajos interesantes que plantean la utilización del rap como herramienta educativa. Rodríguez e Iglesias (2014) realizan un estudio sobre la evolución del *hip hop*, sus agentes, sus prácticas, su relación con el mundo de la industria musical y de la acción sociocultural para, finalmente, lograr una aproximación al potencial del *hip hop* como medio de expresión, que ha sido la base de

experiencias educativas para promover cambios en barrios, colectivos sociales o grupos de jóvenes.

Luengo (2007) aborda el mundo del *hip hop* desde su vertiente musical, que es el rap. En su artículo propone una serie de actividades didácticas para adquirir tanto conocimientos musicales como de cultura general a partir de este estilo musical, con el convencimiento de seducir al alumnado de secundaria.

En una línea similar a la que nos planteamos en nuestra investigación, Gómez (2009) ha realizado un trabajo centrado en las letras de canciones del pop-rock español y las analiza como textos poéticos. De este modo, pretende observar su potencialidad educativa en la enseñanza literaria durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En la misma línea se encuentra el trabajo de Verdión (2010), que reflexiona sobre los textos de la música popular hispánica, incluyendo la música independiente, como modelos de literatura viva. Se analizan los rasgos de literariedad que se encuentran en los temas y tópicos, figuras retóricas, etc. que se utilizan en las canciones de los distintos artistas, y se concluye que dichos textos tienen los mismos rasgos de literariedad que cualquier otra manifestación literaria. Por otra parte, Verdión se lamenta de que los textos musicales estén apartados de la cultura con mayúsculas, así como de los estudios filológicos, que no les conceden la importancia que merecen.

Desde la perspectiva de la posible funcionalidad del rap para la educación literaria una investigación interesante es la de Pujante (2009), que analiza la retórica del rap partiendo de un corpus de letras de Violadores del Verso, en concreto de uno de sus miembros, llamado Javier Ibarra (Kase O). El estudio lo realiza desde un punto de vista filológico y extrae conclusiones valiosas. Por una parte, señala que los prejuicios que se tienen sobre el rap desde posiciones académicas son infundados, puesto que la riqueza de estilo y el frecuente y atinado uso de figuras retóricas que aparecen en las canciones de Kase O, analizadas por este autor, así lo ponen de manifiesto. Por otra parte, desde el punto de vista de los raperos, también existen prejuicios en torno a la retórica, que consideran un campo anclado en el pasado. Afortunadamente va disminuyendo el

número de *mc's* con esta visión e incluso el mismo Kase O reconoce sus semejanzas con los poetas clásicos.

Un trabajo similar es el realizado por Akerstedt (2013), que analiza una canción de cada uno de los raperos que se citan a continuación: Kase O, Nach, ZPU, Zatu, componente de SFDK y El Chojin. Este estudio realiza una elaborada sistematización de las figuras extraídas de las letras de estos *mc's*. Se han tenido en cuenta las siguientes figuras: fonológicas, morfológicas, sintácticas, textuales, semánticas y pragmáticas. Aparte de dicha sistematización de los recursos estilísticos presentes en las letras analizadas, el trabajo no tiene mayor alcance educativo, aunque puede resultar un punto de partida a tener en cuenta.

Un artículo muy interesante, y que está en la línea de alguno de los aspectos del trabajo que aquí se presenta, es el de Martínez Cantón (2010). En dicho artículo se aborda el tema de la poesía y el rap atendiendo a las innovaciones que se pueden observar en la rima. A partir de algunas canciones de Violadores del Verso, la autora trata de comparar dichas innovaciones con las observadas en la poesía contemporánea española. En las conclusiones observa la fuerte ligazón existente entre los recursos utilizados en la poesía y las letras de algunos géneros musicales. Asimismo, pone de manifiesto que el *hip hop*, en este caso Violadores del Verso, utiliza la rima como elemento organizativo fundamental para la composición de la letra-poema de sus canciones. Sin embargo, los poetas del siglo XX han sentido hacia ella algo de recelo por temor a caer en el vicio de la sonoridad y olvidar el sentido.

Otro trabajo que aborda el tema de *hip hop* como herramienta educativa es el de Merino y Urchegui (2015), que se articula desde el punto de vista de la creatividad y del desarrollo de habilidades sociales y ofrece una propuesta de intervención adaptada a adolescentes en riesgo de exclusión de un barrio de Valladolid.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua y la literatura en el contexto de español como lengua extranjera, concretamente en un centro de Educación Secundaria en Polonia, Cristóbal (2016) desarrolla una tesis doctoral con la que analiza la eficacia del uso de canciones para la educación literaria, aprovechando el intertexto y la

dimensión emocional que tiene la música que escuchan los alumnos como puente cognitivo y emocional hacia los textos literarios clásicos.

Por su parte, Regueiro (2018) estudia la poesía juvenil pop y analiza los temas que se utilizan, así como los recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. En su estudio observa cómo en la segunda década del siglo XXI la poesía se ha convertido en un fenómeno de masas que atrae a miles de lectores, en su mayoría de entre 19 y 29 años. Se valora el hecho de que lectores noveles se acerquen a la poesía, pero se pregunta hasta qué punto esta poesía contribuye a la formación de lectores y a la educación artística literaria cuando no están del todo claros sus rasgos de poeticidad.

En definitiva, se puede observar que hay abundantes estudios acerca de la construcción de la identidad juvenil, de las culturas juveniles, así como del importante papel que la música desempeña en tales procesos de construcción identitarios, tanto en Latinoamérica como en España. Por otra parte, también se aprecia un estudio incipiente en lo que se refiere al empleo de la música, y en especial del rap, por su riqueza estilística, como puente hacia el conocimiento de otras disciplinas como la poesía.

1.4. Planteamiento del problema de investigación

Esta investigación se plantea a raíz del avance que se ha observado en la sociedad, especialmente entre los jóvenes, de la cultura *hip hop* durante los últimos años. Puesto que la música rap tiene una gran aceptación entre los jóvenes de Aragón se pretende observar en qué medida este tipo de música ejerce un papel en la formación de la identidad de los jóvenes aragoneses. En Aragón se cuenta con un nutrido grupo de artistas que cultivan este género, algunos de ellos de prestigio internacional.

Por otra parte, dentro del ámbito de la Educación Secundaria, como ya se ha mencionado, la poesía es una disciplina que no se estudia con el suficiente entusiasmo. Esta falta de motivación podría cambiar de signo con un planteamiento innovador, que fuese acorde con el gusto de los estudiantes y que estuviera más relacionado con el mundo cultural que ellos conocen. De esta manera, se plantea si a través de la música rap es posible tender los puentes necesarios en cuanto a temas, métrica y recursos

estilísticos para adentrarse en una poesía canónica contemporánea que comparte muchos de los temas que se observan en aquella.

Como ya se ha mencionado, la finalidad de este trabajo tiene una doble vertiente: sociológica, por una parte, y educativa, por otra. Desde una perspectiva sociológica se abordará la influencia de la música rap en la construcción de la identidad de los jóvenes raperos de Aragón tanto desde el punto de vista de los productores de este tipo de música como de los receptores, mientras que desde la perspectiva educativa se pretende analizar el potencial para la educación literaria que pueden tener algunos textos que se desarrollan en este estilo de música, con un marcado carácter poético, y su posible conexión, mediante itinerarios lectores, con ciertos tipos de poesía canónica en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón.

Para atender a la finalidad anteriormente expuesta, debemos observar los presupuestos de partida, así como las preguntas y objetivos de esta investigación, que se exponen seguidamente.

1.5. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación

Presupuesto 1

El rap, un tipo de música que ha adquirido gran relevancia entre los jóvenes de Aragón en los últimos años, puede aportar claves relevantes en la construcción de su identidad individual y grupal.

Partimos de la idea de que en los últimos años se ha desarrollado un gusto amplio por la música y en especial por el rap. La necesidad de autoafirmación y de pertenencia a un grupo en el mundo adolescente convierte a la música en un elemento de unión capaz de formar colectivos, que comparten unos códigos comunes que llegan a constituir unas señas de identidad grupales. Este fenómeno en torno a la música ya se puede rastrear en décadas anteriores con otros géneros musicales como el *rock*, el *punk*, el *heavy metal*, etc.

Este presupuesto da lugar a las siguientes *preguntas de investigación*:

1. ¿Cuál es el papel de la música rap en la construcción de las identidades grupales e individuales de los jóvenes de Aragón?
2. ¿A través de qué prácticas culturales y de consumo simbólico construyen dichas identidades los seguidores de este movimiento en Aragón, en relación con los procesos de globalización?

En correspondencia con estas preguntas de investigación, los *objetivos de investigación* que guían el estudio en su vertiente sociológica son los siguientes:

1. Identificar los medios y procedimientos determinantes en la construcción de la identidad de los raperos de Aragón, tanto individual como colectiva, en relación con la música rap.
2. Determinar a través de qué prácticas culturales y de consumo simbólico construyen dichas identidades los seguidores de este movimiento en Aragón en relación con los procesos de globalización.

Presupuesto 2

Las actitudes hacia la poesía y los resultados de aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en lo que se refiere a la educación poética, pueden mejorar construyendo itinerarios lectores que partan de algunas canciones de rap para establecer puentes temáticos, métricos y estilísticos con otros tipos de poesía más canónica, propia del canon curricular de la ESO.

Puesto que la enseñanza de la poesía en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria presenta ciertas dificultades, tanto por parte de los alumnos como por parte de algunos profesores a la hora de programarla en el aula, nos planteamos la posibilidad

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

de realizar una propuesta metodológica innovadora que trate de superar dichas dificultades utilizando un género musical que es del agrado de los alumnos.

Las preguntas de investigación que surgen a partir de este segundo presupuesto, de carácter educativo, son tres:

3. ¿Cuál es el estatus curricular de la música rap en la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón?
4. ¿Cómo se perciben, por parte de estudiantes y docentes, las posibilidades educativas del rap para la educación poética?
5. ¿Qué estrategias didácticas e itinerarios lectores se pueden llevar a cabo para introducir la música rap en el aula de secundaria y vincularla con una poesía “canónica”?

En correspondencia con estas tres preguntas de investigación, los *objetivos de investigación* que guían el estudio en su vertiente educativa son:

3. Analizar el estatus curricular de la música rap en Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo al currículo oficial.
4. Descubrir las posibilidades del rap para la educación poética desde la perspectiva de profesores y estudiantes, tanto en contextos educativos formales como informales.
5. Diseñar una secuencia didáctica que establezca itinerarios lectores a partir de la música rap y evaluar los resultados de su desarrollo en dos aulas de 4º de ESO.

La siguiente tabla recoge las correspondencias entre presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación:

Tabla 1. *Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación*

Presupuestos de partida	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
<p>1.El rap, un tipo de música que ha adquirido gran relevancia entre los jóvenes de Aragón en los últimos años, puede aportar claves relevantes en la construcción de su identidad individual y grupal</p>	<p>1. ¿Cuál es el papel de la música rap en la construcción de identidades grupales e individuales de los jóvenes de Aragón?</p>	<p>1. Identificar los medios y procedimientos determinantes en la construcción de la identidad de los raperos de Aragón, tanto individual como colectiva, en relación con la música rap.</p>
	<p>2. ¿A través de qué prácticas culturales y de consumo simbólico construyen dichas identidades los seguidores de este movimiento en Aragón, en relación con los procesos de globalización?</p>	<p>2. Determinar a través de qué prácticas culturales y de consumo simbólico construyen dichas identidades los seguidores de este movimiento en Aragón en relación con los procesos de globalización.</p>
<p>2. Las actitudes hacia la poesía y los resultados de aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en lo que se refiere a la educación poética, pueden mejorar construyendo itinerarios lectores que partan de algunas canciones de rap para establecer puentes temáticos, métricos y estilísticos con otros tipos de poesía más canónica, propia del canon curricular de la ESO.</p>	<p>3. ¿Cuál es el estatus curricular de la música rap en la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón?</p>	<p>3. Analizar el estatus curricular de la música rap en la Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo al currículo oficial.</p>
	<p>4. ¿Cómo se perciben, por parte de estudiantes y docentes, las posibilidades educativas del rap para la educación poética?</p>	<p>4. Descubrir las posibilidades del rap para la educación poética desde la perspectiva de profesores y estudiantes, tanto en contextos educativos formales como informales.</p>

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

Presupuestos de partida	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
	5. ¿Qué estrategias didácticas e itinerarios lectores se pueden llevar a cabo para introducir la música rap en el aula de secundaria y vincularla con una poesía “canónica”?	5. Diseñar una secuencia didáctica que establezca itinerarios lectores a partir de la música rap y evaluar los resultados de su desarrollo en dos aulas de 4º de ESO.

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

II MARCO CONCEPTUAL

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

II MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se abordan los conceptos esenciales para la fundamentación del trabajo de investigación que se presenta. Así, desde la perspectiva sociológica que se contempla en este estudio, se alude al movimiento cultural del *hip hop* como fenómeno en sí mismo, así como a su evolución desde un enfoque global y local. Por otra parte, se aborda el concepto de construcción de identidad juvenil desde el ámbito de la literatura y de la música. Finalmente se estudia el concepto de “tribu urbana”. En relación con el ámbito educativo, se analiza la educación literaria en el aula de secundaria y la construcción de itinerarios lectores como propuestas innovadoras que abordan tanto el canon formativo como la metodología. Por último, se advierte la relación entre la poesía y la música como estrategia de aprendizaje aplicable en el aula de secundaria.

2.1. El *hip hop* en su contexto

La música rap, que puede ser entendida como una suerte de poesía declamada acompañada de música, se engloba dentro de un movimiento cultural más amplio, el *hip hop*, que representa una filosofía y una seña de identidad para aquellos que participan de dicho movimiento.

Se va a describir, a continuación, el fenómeno *hip hop* desde sus orígenes en Estados Unidos, así como su evolución y sus características. Asimismo, se abordará dicho fenómeno en España y, por último, vamos a observar la relación entre el *hip hop* y la globalización.

2.1.1. El fenómeno del *hip hop*

Como señala Quitzow (2005, p. 1), el *hip hop* (*Her Infinite Power Helping Oppressed People*, que se puede traducir como Poder Infinito Ayudando a Gente Oprimida) se ha desarrollado desde sus orígenes como una poderosa fuerza global capaz de traspasar fronteras nacionales, culturales e idiomáticas. En este mismo sentido, El

Chojin (2010, p. 11) observa que el rap es un estilo de música que ha llegado a formar parte de un mundo en el que conviven miles de personas con culturas y lenguas distintas en todo el planeta.

El *hip hop* tiene sus raíces en EEUU a finales de los años sesenta y principios de los setenta, en los barrios pobres de Nueva York (Harlem, Bronx, partes de Brooklyn y Queens). En el Bronx sus habitantes fueron víctimas de una caótica planificación urbana, del desempleo, de los recortes sociales y la especulación de la propiedad inmobiliaria. Esta situación constituyó el germen “para que las comunidades latina, afroamericana y caribeña empezaran a crear su propia cultura” (Blánquez y Morera, 2009, p. 167). Pero la cuestión de fondo hay que buscarla en la segregación racial, cuando en los años cincuenta dichas comunidades comenzaron a tomar conciencia de la necesidad de hacerse oír frente a la injusticia y emprendieron la lucha por los derechos civiles (El Chojin, 2010, p. 20).

A finales de los años setenta, la fiebre de la música disco se iba extendiendo, pero pocos eran los habitantes del Bronx que podían pagarse las entradas de las caras discotecas de Manhattan, de manera que organizaban sus propias fiestas en los patios de escuelas, centros deportivos y, en verano, en los parques públicos. Eran las llamadas *block parties*. Este ambiente festivo venía a celebrar el fin de las pandillas callejeras que sembraban el pánico en el Bronx (El Chojin, 2010, p. 167-168).

El *hip hop* hace referencia a un movimiento cultural cuya filosofía lucha contra la violencia, la droga y el racismo. Se compone de diversas manifestaciones artísticas, de las cuales las principales son el *b. boying* o *breakdance* (baile), el grafiti, el *turntablism* practicado por los *dj's* y el rap, que es llevado a cabo por el maestro de ceremonias o *mc*. De la unión de estos dos últimos modos de expresión se conforma el estilo musical del *hip hop*, que es el rap. Con el paso del tiempo se han ido integrando elementos novedosos surgidos en la dinámica de las ciudades, como es el caso del *skateboard* o del *beatbox* (Rodríguez e Iglesias, 2014).

Gil Scott-Heron, recientemente fallecido, es considerado como uno de los fundadores del rap. Otros personajes relevantes de la cultura *hip hop* son Grandmaster Flash, *Mc Cowboy* o Afrika Bambaataa, que hicieron importantes aportaciones artísticas

a finales de los setenta y principios de los ochenta. Afrika Bambaataa era líder de una peligrosa pandilla de Bronx. Tras una pelea en la que murió un amigo decidió crear “Universal Zulu Nation”, organización cuyo objetivo era erradicar la violencia entre las bandas de su ciudad (Guil, 2009, p. 31).

El *hip hop* tiene un gran compromiso social, si bien hay voces que denuncian la pérdida de este durante la primera década del siglo XXI. Podemos encontrar ejemplos de dicho compromiso en países como Brasil, Marruecos o Senegal, donde los jóvenes encuentran refugio en el *hip hop* ante los problemas sociales que les toca vivir. Es decir, el *hip hop* “tiene que ver con las personas, con el convencimiento de que un cambio es posible...que sirve para denunciar lo que no es justo y para organizarse como colectivo” (El Chojin, 2010, p. 361).

En mayo de 2001 Afrika Bambaataa, junto a otros reconocidos miembros de la cultura *hip hop*, presentaron ante la ONU la “Declaración de Paz del *hip hop*”, que sirve de guía a los integrantes de esta cultura hacia el rechazo a la violencia y la búsqueda de la libertad. Pretende ser una contribución a la paz en el mundo. En este sentido, hay que mencionar el mensaje que Kase O, como pregonero de las Fiestas del Pilar 2017, envió a los zaragozanos. Se caracterizó por su carácter integrador y de rechazo a la violencia, en especial a la violencia machista. En definitiva, un mensaje de paz con una gran carga emotiva².

A pesar del compromiso social anteriormente mencionado que caracteriza a la cultura *hip hop*, autores como Rodríguez e Iglesias (2014) señalan que la sociedad identifica el rap con la violencia y el sexismo. Recogen los resultados de un estudio con alumnado estadounidense de Priya Parmar (2010) que refleja que el *hip hop* se identifica como un movimiento misógino, violento, sexista, homófobo y materialista.

El término “rap”, según el Diccionario de la Lengua Española (2014, 23ª ed), alude a un “estilo musical de origen afroamericano en que, con un ritmo sincopado, la letra, de carácter provocador, es más recitada que cantada”. Etimológicamente viene de un vocablo anglosajón que significa “golpe” o “cháchara”. Es decir, el *rapper* golpea con su cháchara la base rítmica con sus palabras (El Chojin, 2010, p. 17).

² Ver https://www.youtube.com/watch?v=_3ycngCYrss

Básicamente, el rap se construye a partir de un continuo musical creado por el *dj* y, sobre este, el *mc* va *rapeando*. La base musical, en un primer momento, se realizaba a partir del *break* o corte. Este *break* se repetía con la ayuda de dos discos idénticos y un mezclador. El pionero en utilizar esta técnica, que se denomina *breakbeat*, fue el jamaicano Kool Herc, que mientras mezclaba enviaba saludos a sus colegas y recitaba rimas con un micrófono. Pero el primer *mc* fue Coke La Rock, que era un miembro de su *crew* (grupo). Durante estas sesiones se podía ver a los *b. boys* (seguidores de la cultura *hip hop*) que bailaban mediante contorsiones y simulando latigazos (Blánquez y Morera, 2009, p. 168).

La forma característica del ritmo en las letras de las canciones de rap tiene que ver con la palabra inglesa *flow*, que literalmente significa “fluir”. Se puede inferir que el *flow* es la forma en que el *rapper* se adapta a la base rítmica que le proporciona el *dj*, aunque también se puede rapear *a capella*. Se dice que los rasgos rítmicos de las letras de rap son tomados de los antiguos anuncios norteamericanos emitidos por radio y televisión en donde los presentadores conversaban sobre la calidad de los distintos productos a ritmo de *funk* (Guil, 2009).

En el rap, en cuanto al discurso (letras) y a la forma en que es emitido (rapeo) por parte de los *mc*’s, hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Por una parte, la utilización de “la rima se erige como el elemento de apoyo y como el generador de nuevas asociaciones sorprendentes”, como señala Martínez (2010, p. 75). Por otra parte, se fomenta de forma especial la sonoridad que, siguiendo con lo expuesto por Martínez (2010, p. 75) “se basa en una especie de salmodia rítmica, conocida como *flow*, en la que destacan principalmente las pausas y los silencios, que hacen más perceptible asimismo la rima”. La finalidad de estos dos aspectos mencionados es dejar boquiabiertos tanto a los otros raperos como al público.

La vestimenta de los *rappers* se caracteriza por el uso de camisetas XXL, pantalones anchos, zapatillas de deporte siempre con cordones gruesos. Como complementos llevan gorra, cadenas llamativas, etc. En cuanto al peinado, se encuentra desde el estilo rastafari hasta el pelo rapado.

Al principio del movimiento el rap tenía un ámbito de actuación bastante restringido que se limitaba a los barrios marginales, pero a mediados de los ochenta fue adquiriendo un mayor alcance, cosechando éxitos comerciales con artistas como Kurtis Blow, LL Cool J o Run-D.M.C. También en esta época encontramos al primer grupo de rap femenino, Salt-N-Pepa, que alcanzó éxito comercial en 1985 con el tema “The Show Stoppa”. A partir de los años 90, el rap en Estados Unidos tiene una presencia regular en las listas de éxitos y el estilo se diversifica, formando parte de la música pop. De entre los artistas que más discos vendieron en dicha década se encuentran Tupac, que murió tiroteado en 1996, y Eminem. En el año 2000, figuras como Dr Dre y Kanye West consiguieron ventas millonarias. En la actualidad, se pueden observar subgéneros y fusiones que derivan del rap. Entre los subgéneros encontramos: *Abstract, Acid, Alternative, Chopped and screwed, Christian, Conscious, Crunk, Gangsta, G-funk, Hard-core, Horrorcore, Hyphy, Instrumental, Jazz rap, Latin rap, Mobb, Nerdcore, Old school, Pop rap y Snap*. La fusión se realiza con distintos tipos de música como: *Country rap, Electro rap, Freestyle, Hip house, Hip life...* (Guil, 2009).

2.1.2. El hip hop en España

El *hip hop* en España llegó a mediados de los años ochenta con la moda del *breakdance*. Esta forma de baile de dicha cultura se popularizó gracias a las películas *Beat Street*³ y *Breakdance*⁴.

Podemos descubrir la presencia de rimas sobre bases en los versolaris vascos, que improvisan sus versos siguiendo unas reglas de composición pero no *rapean*, no tienen *flow*, solo cantan; también los joteros, que en las rondas improvisan algunos versos sobre la base de las bandurrias y guitarras, pero, al igual que los versolaris, tampoco *rapean*.

El primer tema de rap grabado en español fue realizado por el venezolano Perucho Conde con el título de “La cotorra criolla”. Se editó pocos meses después del exitoso tema “Rappers Delight” de The SugarHill Gang. Quizá la primera canción rap en

³ *Beat Street*, 1984. Dirigida por Stan Lathan y distribuida por Orion Pictures.

⁴ *Breakdance*, 1984. Dirigida por Joel Silberg y distribuida por Metro-Goldwyn-Mayer.

castellano *rapeado* por un español fue la que compusiera en 1981 Pepe Da-Rosa titulado “A J. R.”, que hablaba sobre este personaje de la serie Dallas. Como señala Reyes (2010, pp. 54-55), la base no era *hip hop*, pero sí la letra y el estilo. En Zaragoza, en 1984, el grupo Vocoder hizo rap y música electrónica con sintetizadores de voz, pero no consta como grupo pionero en hacer rap en sentido propio.

La influencia de jóvenes negros americanos que residían en España, a consecuencia de la instalación de las bases militares, fue también un factor decisivo para el desarrollo del *hip hop* en nuestro país. “En Zaragoza [el rap] llegó por la base americana militar. Esto supuso un canal de entrada musical, de ideas y de conceptos muy importante. Lo mismo sucedió en Rota, en Torrejón...” comenta R de Rumba en la entrevista que mantuvimos en la primera fase, ya realizada, de esta investigación (TFM, anteriormente mencionado). Hay que destacar un grupo llamado Foreign Nation, que surgió de la citada base de Zaragoza y que llegó a grabar dos maxis y un disco. Se disolvió en 1993.

De 1989 a 1991 surge en España la fiebre por el rap y el grafiti, al igual que había ocurrido anteriormente con el *breakdance*. Era una época en la que los *rappers* escribían letras divertidas, y el grafiti no se consideraba vandalismo. También en ese periodo, el rap tuvo una gran presencia en los medios, tanto en radio como en televisión. Por otra parte, en 1989 se editó el primer disco de rap en castellano: *Madrid hip hop*, un recopilatorio con temas de DNI, QSC, Estado Crítico y Sindicato del Crimen. Por esas mismas fechas en Estados Unidos el rap adquirió un carácter violento. Era la época del “gangsta rap”⁵ cuyo influjo no tardaría en llegar a España (Reyes, 2010).

En este periodo se puede encontrar una gran cantidad de grupos y *rappers* como los Jungle Kings, Sweet, Poder Oscuro, MC Randy & DJ Jonco y el tema “Hey, pijo”, que fue prohibido en los 40 Principales. Además, este tema generó el primer *beef* (pelea) del rap español cuando Poly-C escribió el tema titulado “Soy Pijo y qué” como respuesta al anterior.

⁵ Gangsta rap: subgénero del rap de carácter violento cuya temática se basa en el mundo de los gangsters y la droga.

Lo que para los *rappers* había sido una simple diversión hasta 1992, en cuanto a la música se refiere, pasó a convertirse en un fenómeno de mayor trascendencia. Incluso llegaron a renegar del rap español producido hasta entonces para consumir exclusivamente rap estadounidense. En esa época, el rap en España estaba constituido por una docena de micromundos independientes (Reyes, 2010).

En 1993, el rap que llegaba de Estados Unidos era salvaje y violento y por aquel entonces se rendía pleitesía a dicho rap. En España el estilo era muy homogéneo, sin diferencias destacables. Las canciones ya no se grababan en estudios, sino que se producían con medios muy rudimentarios. Es la época de las maquetas, en la que las limitaciones técnicas se suplían con energía. Dichas maquetas se grababan, en ocasiones, con un aparato reproductor de cintas magnetofónicas de doble pletina en donde en una de ellas se insertaba la cinta con la base musical y en la otra la cinta virgen que recogería la grabación. Se accionaba el botón del “rec” y se *rapeaba* “al aire”, sin micro. Es curioso observar cómo hacía apenas tres años grababan en estudios y ahora tenían que recurrir a medios elementales. Hay que decir que las compañías de discos se habían convertido en sus enemigas.

En el periodo que va de 1994 a 1997 se observa un avance cualitativo y cuantitativo del rap en España. Fue un momento en el que la familia *hip hop* creció en número gracias al disco “Enter the Wu-Tang (36 Chambers)”, del grupo estadounidense Wu-Tang Clan. También nació un grupo que cambió el rumbo del rap en España: El Club de los Poetas Violentos (CPV). Con su LP “Madrid zona bruta”, fue capaz de volver a poner el rap en las tiendas de discos, pero esta vez un rap “real”, como dicen los miembros del *hip hop*. Su éxito fue relativo ya que no tuvo repercusión mediática.

Por otra parte, los miembros de la comunidad *hip hop*, al estar ya en el mercado laboral, podían comprarse medios que les permitieron acercarse a las técnicas profesionales de grabación y mezcla.

El contrapunto a CPV lo encontramos en este momento en otro grupo llamado La Puta Opepé. Mientras los primeros mostraban una imagen agresiva, en la línea del *gangsta rap*, predominante en aquellos momentos en España, los segundos se caracterizaban por una frescura un tanto chocante para el rap de aquellos momentos, lo

que pone de relieve la diversidad dentro del movimiento *hip hop* en España. Otros grupos importantes fueron Los Verdaderos Kreyentes de la Religión del *hip hop* (VKR) y 7 Notas 7 Colores. Hay que reseñar también la aparición de sellos discográficos independientes, como “Zona Bruta” y “Yo Gano”.

En 1997 ya se contaba con un gran número de *rappers* en España. Se podía escuchar de forma mayoritaria rap en español. Comenzaron a existir las “castas” dentro del rap, los que grababan discos y los que no. Dentro de los primeros estaban VKR, La puta Opepé y 7 Notas 7 Colores. Después, encontramos a los que podían llegar a editar discos como Kase O, Jazz Two, Nerviozzo, y por último, los *rappers* aficionados. El hecho de que hubiera estrellas de rap trajo consigo el fenómeno “fan” y las discográficas ajenas al movimiento *hip hop* empezaron a fijarse en estos artistas. Se firmaron contratos y con ellos llegaron también las disputas entre los artistas y las discográficas, si bien las ventas tenían un nivel aceptable. Años después, el comienzo de la crisis discográfica y la consiguiente necesidad de encontrar un producto que les fuera rentable hicieron que cualquier *rapper* editara un disco. Se puede decir que de 1997 al 2000 todo lo que se editó fue “real”. Después sucedió un periodo de cinco años en el que surgieron cientos y cientos de grupos que desaparecían tan pronto como aparecían. Posteriormente, desde el 2006 a la actualidad, vuelve a haber un cambio de tendencia y las discográficas solo apuestan por valores seguros, dando la espalda a las jóvenes promesas (El Chojin, 2010).

De 1998 a 2005 el nivel del rap en España aumenta, y aparecen grupos de gran alcance como Violadores del Verso, Solo los Solo... También significó la consagración de muchos grupos. Hubo una gran actividad en cuanto a conciertos, surgen emisoras de radio con programas de rap, tiendas dedicadas a la cultura *hip hop* (Reyes, 2010, p. 183). La maquinaria estaba en marcha.

El periodo que va de 2006 a la actualidad lo podemos calificar como de madurez del rap español. Aparecen revistas especializadas, los medios de comunicación se hacen eco de las actividades relacionadas con la cultura *hip hop* y algunos grupos empiezan a ganar premios. Las ventas de discos dejan de ser importantes y lo que se busca, por parte de los artistas, es dar conciertos. La piratería y las descargas mediante internet hacen que dichas ventas sean residuales en la mayor parte de los casos (Reyes, p. 289),

si bien es cierto que Mala Rodríguez y Violadores del Verso poseen sendos discos de oro.

2.1.3. El hip hop y la globalización

El contexto está marcado por el fenómeno de la globalización. Como consecuencia de esta, el rap está teniendo una gran repercusión por todo el mundo. Pero debemos preguntarnos por las causas que han hecho que el rap haya tenido tanta aceptación. Comentaremos las principales teorías al respecto.

Por una parte, se encuentra la teoría que se ha dado en llamar “imperialismo cultural”, junto al poder de la industria de las comunicaciones. Desde los años setenta se plantea que Estados Unidos, el país más poderoso económicamente, ejerce un monopolio cultural sobre las sociedades de los países en desarrollo. Dentro del ámbito musical, se culpa a las grandes multinacionales de los medios de comunicación no solo de imponer la música anglo-americana en todo el mundo, sino de corromper la expresión cultural local de los países receptores. El máximo representante de esta teoría es Schiller (Quitow, 2005).

Por otra parte, en los años ochenta, Garofalo (1993), en respuesta a las teorías del imperialismo de los medios de comunicación, se plantea si el éxito de algunos artistas, como Michael Jackson, se debe a que responde a las sensibilidades del público y no tanto a las prácticas imperialistas llevadas a cabo por las multinacionales dedicadas a la música. También advierte de las raíces multiculturales de la mayoría de la música estadounidense, por lo que sostiene que no se puede hablar de una imposición de la cultura occidental en sentido estricto, ya que esta se nutre a su vez de otros elementos ajenos a dicha cultura.

La teoría de Garofalo no responde a la cuestión de cómo influye en las sociedades la música que llega de otros países, aspecto criticado por los teóricos sociales Fejes (1981) y Tomlinson (1991). El primero afirma que demasiado a menudo los aspectos institucionales de los medios de comunicación transnacionales reciben la mayor atención, mientras el impacto cultural, el cual se asume que ocurre, permanece inabordable. Tomlinson (1991), a partir de un estudio realizado en Holanda acerca de

qué pensaba la gente sobre la serie estadounidense Dallas, concluye que los productos americanos nunca son consumidos acríticamente y, por tanto, la corrupción que se atribuye a los medios de comunicación no es tal. En este sentido, Ruiz Rodríguez (2015, p. 4) advierte que la relación que existe entre la industria discográfica y el consumo es bidireccional, y señala que “las compañías hacen todo lo posible por vender su producto, pero al mismo tiempo también es verdad que este producto es exigido por el consumidor”. Y concluye diciendo que “si bien es cierto que la industria discográfica contribuye al establecimiento de nuevas modas y tendencias no tiene la capacidad de manipular lo más íntimo de una persona: su identidad” (p. 33).

Dentro del contexto de globalización y transnacionalización, Santos (2001) se plantea cómo se recibe y reelaboran los elementos afroamericanos que participan en la creación del rap dentro del contexto europeo, y en concreto en España e Italia. La tradición modernocentrista, representada por la Escuela de Frankfurt, habla de una “industria cultural” que se liga a la idea de “música de consumo” de baja calidad, estandarizada, que hay que relacionar con la manipulación del imperialismo cultural. Pero observa que en los últimos tiempos los Estudios Culturales han superado dichos planteamientos y con la posmodernidad se ha llegado a planteamientos menos elitistas de lo cultural, y un modelo polidimensional y fluido ha apartado la tendencia jerárquica y centralizada del proyecto moderno. La “esfera pública plebeya” adquiere importancia gracias a una antropología que hace hincapié en el carácter transnacional de los flujos culturales y que desemboca en el concepto de lo “sociocomunicacional, transterritorial y multilingüístico”, en contraposición a la noción “socioespacial, territorial y monolingüista”.

Internet es un elemento que ha posibilitado las relaciones y la transmisión de conocimientos de una forma inimaginable en todo el planeta. Es uno de los factores fundamentales que han hecho posible la globalización. El mundo del rap tampoco escapa a la red. Pero, al contrario de lo que se pueda pensar, esta no se ha mostrado muy útil para potenciar el rap. Según El Chojin (2010, p. 342) la facilidad por parte de los usuarios de acceder a un portal en la red donde ofrecer su música hace que la oferta sea abrumadora y, por lo tanto, parece poco probable que alguien que no conoce a un grupo previamente lo escuche a través de este medio. Es decir, internet solo se muestra útil en

la medida en que un artista ya tiene cierta relevancia y puede dar a conocer a todo el mundo sus nuevos temas, pero esto no ocurre con los artistas que empiezan.

Como señalan Rodríguez e Iglesias (2014), el éxito de esta corriente musical y cultural ha logrado tal expansión que ha dejado de ser un movimiento “underground” para convertirse en parte de la industria cultural de la música. Este hecho hace que dentro de la comunidad *hip hop*, y en especial entre los *rappers*, se adviertan diferentes intereses. Mientras algunos creen en la posibilidad de una transformación social a través de sus acciones, otros se limitan a aprovechar el momento de las ganancias económicas que puedan generarse con las ventas de los productos ligados a la estética *hip hop*.

A pesar de los valores positivos que promueve la cultura *hip hop* (colaboración, creatividad, comprensión, expresividad), algunos medios de comunicación suelen trasladar una imagen negativa e incluso discriminatoria, ofreciendo una visión parcial. En general, la idea que la sociedad adulta tiene sobre el *hip hop* es negativa, lo cual moldea, afecta y estigmatiza la construcción social de este movimiento y a las personas que lo siguen (Rodríguez e Iglesias, 2014).

2.2. Acerca de la construcción de la identidad juvenil

El término identidad, según plantea el psicoanalista austriaco Erick Erickson a mediados del siglo XX, hace referencia al “sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erickson, 1997, p. 586), es decir, alude a la conciencia que una persona tiene de sí misma.

Según Rosset (2007), la identidad personal es una ilusión. Este autor diferencia entre identidad social e identidad individual o personal: “siempre he considerado la identidad social como la única identidad real; y la otra, la presunta identidad personal, como una ilusión total y al mismo tiempo perseverante, puesto que la mayoría la considera como la única identidad real” (2007, p. 11). La identidad personal es una ilusión, es decir, habría que hablar de identificación, puesto que el yo es una construcción de carácter social.

En la misma línea, Larraín (2003) indica que el concepto de identidad es un proceso social en construcción. Los elementos que hacen posible esta construcción son tres: los individuos, el elemento material y los otros.

Los individuos configuran su identidad dentro de un grupo en el cual se advierten unas características comunes. Es decir, hay un sentido de pertenencia a una cultura. El *Diccionario de la Lengua Española* (2014, 23ª ed.) define cultura como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época, grupo social, etc.” En esta investigación las identidades personales de los jóvenes vienen definidas por su sentido de pertenencia a la cultura *hip hop* y, dentro de ella, a la música rap. Puede afirmarse que la cultura musical es uno de los factores determinantes de la identidad personal.

Un segundo factor, el elemento material, puede influir en la construcción de la identidad de los individuos. Según Simmel (1939, p.363, en Larraín, 2003, p. 33) “toda propiedad significa una extensión de la personalidad”. En cuanto a estos elementos materiales, el más relevante es nuestro propio cuerpo, pues es mediante el cuerpo como nos expresamos y proyectamos nuestro yo.

También podemos entender el elemento material como aquella producción artística realizada por el sujeto. En cada creación artística se refleja la personalidad de su creador, de tal manera que hace que se reconozca a la persona que la ha realizado.

Por otro lado, este aspecto material incluye los objetos que se adquieren y consumen, ya sea en forma de discos, ropa, arte o en forma de entretenimiento, como programas de televisión o radio. Cada compra que se realiza satisface unas necesidades por parte de los individuos, lo que la convierte en un acto cultural. De este modo, la construcción de la identidad se enlaza con las industrias culturales, las cuales ofrecen sus productos en el mercado al cual acceden los individuos (Larraín, 2003).

Por otra parte, las distintas adquisiciones o bienes de consumo pueden significar el acceso a un grupo. Escuchar el mismo tipo de música, así como compartir una estética determinada en la forma de vestir, puede proporcionar el acceso al grupo deseado. Para D. J. Elliott, especialista en filosofía de la educación musical, “los productos musicales desempeñan un papel importante como objetos culturales

unificadores que sirven para definir sentidos comunitarios y de autoidentificación con un determinado grupo social” (Ibarretxe, 2007, p.145).

El tercer factor que influye en la construcción de la identidad es el “otro” o los “otros”. El papel de los otros lo podemos entender en un doble sentido. Por una parte, son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, pero solo las que son significativas para nosotros tienen una verdadera validez a la hora de la construcción de la identidad. En este sentido, el proceso de formación de la identidad viene de fuera, pues son las opiniones de los otros las que llevarían al individuo a configurar su sí mismo. Por otra parte, son aquellos de los cuales nos diferenciamos y en donde se pone de manifiesto nuestra especificidad. Aquí, el sentido de la conformación de la personalidad viene de dentro, ya que partimos de nuestro autorreconocimiento para distinguimos del resto (Larraín, 2003).

Por lo tanto, la identidad depende del grupo, de la interacción con los otros, convirtiéndose en un proceso de reconfiguración permanente. Gerth y Wright Mills (1964, p.80, en Larraín, 2003, p. 34) manifiestan que “nuestra autoimagen total implica nuestras relaciones con otras personas y su evaluación de nosotros”. Esta idea enlaza con el concepto de juventud, que en palabras de Silva (2002, p. 118) “es una construcción social reciente, es decir, es una invención social” que se construye junto a los otros jóvenes. Los jóvenes, tal como los percibimos, son fruto de la evolución que ha sufrido la sociedad moderna regida por el capitalismo. El auge de la burguesía capitalista a mediados del siglo XIX propició la existencia de este nuevo grupo de sujetos que son los jóvenes. En este proceso de construcción de la categoría de juventud, este autor señala dos elementos esenciales. Por una parte, la dimensión de proceso (evolución), que se refiere al paso del niño a su nueva condición de sujeto apto para la procreación. Este paso hay que entenderlo como un proceso tanto biológico como social. Por otra parte, la dimensión de masividad, fruto del cambio demográfico y geográfico, que hay que relacionar con el crecimiento de la población en las grandes ciudades y con el profundo impacto en las subjetividades de las personas que viven en estas sociedades cada vez más urbanizadas.

La búsqueda de una identidad propia tiene una importancia muy relevante entre los jóvenes. Se trata de una etapa vital en la que la necesidad de pertenencia al grupo

umenta considerablemente y que, como señalan Rubio y San Martín (2012 p. 197), se manifiesta a menudo con rebeldía y cuestionando las normas del mundo adulto. Es lo que otros autores, como Ríos (1994), denominan “conflicto intergeneracional”, que se caracteriza por un distanciamiento bidireccional en la relación entre padres e hijos. Estos últimos ven a sus progenitores como dictadores que imponen sus normas y que, además, no comprenden sus nuevas necesidades, ya que siguen viendo a sus hijos adolescentes como niños. Esta situación conduce al adolescente a buscar nuevos tipos de convivencia, por lo que surge la necesidad de formar parte de un grupo y sentirse aceptado.

Ruiz Rodríguez (2015, p. 9), aunque con un discurso un tanto determinista, atribuye la formación de grupos de adolescentes con gustos comunes a tres causas:

- Autonomía personal: la brecha intergeneracional da lugar a la necesidad de autoafirmación; es decir, al deseo de tener una identidad propia que ponga de manifiesto su independencia frente a sí mismo y al resto de la sociedad, especialmente al mundo adulto. En esta búsqueda, la forma de entretenerse, de vestir o de hablar puede cumplir este papel diferenciador a la vez que integrador dentro de su ámbito.

- Autoafirmación a través del grupo: la ruptura entre el adolescente y el entorno familiar lleva a que el primero sienta la necesidad de encontrar un grupo que sustituya a dicho entorno familiar como principal fuente de apoyo y acepte el ideario propuesto por el grupo para sentirse integrado. Por lo tanto, el grupo tiene una gran participación en la configuración de su identidad.

- Influencia de los modelos sociales: la forma en que el adolescente construye una identidad propia pasa por imitar a sus ídolos, puesto que estos suponen una representación de cómo le gustaría ser y se ve reflejado en los valores que transmiten.

Así pues, en un contexto globalizado, con un alto grado de tecnologización, en un mundo económico regido por bloques económicos continentales con ausencia de contrapesos político-ideológicos al neoliberalismo y a las consecuencias que ello conlleva (oleadas de desplazados económicos, precariedad en el empleo, degradación de los ecosistemas...) los jóvenes han comenzado a desarrollar mecanismos de respuesta alternativos al modelo imperante. Se trata de una vuelta a lo tribal, fruto de una

búsqueda y afirmación de su propio yo reflejado en los otros, que arma su propia visión de lo que son y de lo que desean ser (Silva, 2002, pp. 120-121).

2.3. Música y construcción de la identidad juvenil. El concepto de “tribu urbana”

La música se podría definir como “los sonidos generados por los humanos que son agradables de escuchar y que lo son por sí mismos y no simplemente por el mensaje que transmiten” (Cook, 2006, p.16). Pero la música no solo son los sonidos agradables de escuchar, sino que representa ciertos significados que le atribuimos. De esta forma, la palabra “música” se queda pequeña para todo lo que implica. Más que hablar de música podríamos referirnos a cómo pensamos en la música. Cook (2006, p. 29) señala que “hemos heredado del pasado un modo de pensar en la música que no puede hacer justicia a la diversidad de prácticas y experiencias que la palabra música expresa en el mundo actual”.

Podemos distinguir diferentes estilos de música con una rápida escucha, y esta distinción de estilos comporta también una serie de asociaciones y connotaciones. Esto se puede observar muy bien con el tipo de música que acompaña a los anuncios. Es decir, se utiliza un estilo de música en función de lo que se quiere presentar, de forma que los receptores realizan una serie de asociaciones connotativas de carácter social y cultural. De esto se deriva que la forma en que pensamos la música es una construcción social, al igual que sucede con la identidad.

Por otra parte, no hay que olvidar que la música es un medio de comunicación en el que se establece una relación entre el compositor y el público. En el momento de la creación de la obra artística el compositor tiene en cuenta al oyente. Esto significa que se pone en el papel del otro de tal manera que “el compositor se vuelve consciente y sabedor de su propio yo, su ego, en el proceso de creación” (Meyer, 2001, p. 59). Por su parte, el oyente puede tratar de comprender el proceso compositivo poniéndose en el lugar del compositor, o abandonarse a la experiencia musical. Pero para que se establezca la comunicación es imprescindible “un universo discursivo común en el arte, ya que sin un conjunto de gestos comunes al grupo social, y sin respuestas habituales a

dichos gestos, no sería posible ningún tipo de comunicación” (Meyer, 2001, p. 60). Es decir, debe existir una interacción entre compositor y público, que debe ser considerada en una doble dimensión: en tanto que potenciación de ciertos factores tales como las estructuras formales de su obra, de qué modo una estructura rítmica musical puede subrayar o anular el ritmo versal de un poema; y como inhibidor de otros factores, para que un nuevo elemento sea percibido como un contraste en relación a aquel (Fano, 1975, pp. 202-204, en González, 1999, p. 262).

Un aspecto importante de la música es su capacidad para provocar emociones. Dicha capacidad está más presente en esta disciplina que en el resto de las artes. Pero como señala Nussbaum (2008), para comprender la música y que nos emocione debe haber, por una parte, un conocimiento de la tradición musical en cuestión por parte del oyente y, por otra, se debe producir un proceso de empatía, de identificación con la propia música. Es en el momento en que nos identificamos con ella cuando se da el proceso de construcción de identidad en el individuo.

La música es, pues, un lenguaje que permite la comunicación y que hace que nos emocionemos. Pero hay que destacar que “la música no es un fenómeno del mundo natural sino una construcción humana. Es el artificio que se disfraza en forma de naturaleza” (Cook, 2006, pp.162-163). La música esconde mensajes que hay que saber leer en el sentido amplio de la palabra. Poder discernir dichos mensajes posibilitará poder disfrutarla y también protegernos de ella.

Hay que señalar la importancia que la música tiene para los jóvenes a la hora de configurar su identidad. En el estudio realizado por Sabirón y Arraiz (2005, p. 535) sobre los adolescentes en Aragón queda patente la importancia que esta tiene para ellos. El 50% incluye dentro de sus actividades de ocio preferidas la música, junto con el salir de bares y el deporte. Estudios más recientes, como el realizado por Ruiz-Rodríguez (2015), señalan que la música es la actividad cultural a la que los adolescentes dedican más tiempo. Esta preferencia se debe a su capacidad socializadora y diferenciadora.

Swanwick (1991, en Ruiz Rodríguez, 2015, p. 7) propone una secuencia evolutiva en cuanto al tipo de significado que el individuo da a la música desde la infancia, estableciendo ocho periodos: sensorial, manipulativo, de expresividad personal,

vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático. Nos fijaremos en los tres últimos ya que son los que se corresponden con la etapa de la adolescencia:

- Etapa idiomática: se caracteriza por una fuerte identificación personal con determinados artistas y géneros de música para sentir que se pertenece a una comunidad musical y social definida (13 y 14 años).

- Etapa simbólica: el individuo adquiere una mayor capacidad para reflexionar sobre la experiencia musical y su poder afectivo, lo cual es posible porque ha desarrollado un mejor conocimiento de sí mismo (15 años).

- Etapa sistemática: el adolescente obtiene la capacidad de diferenciar entre el hecho musical y todos los elementos identificadores que implica (más de 15 años).

Ruiz Rodriguez (2015, p. 33) señala la gran influencia y vulnerabilidad de los adolescentes frente a las tendencias que propone la industria discográfica, que contribuye al establecimiento de nuevas modas. Sin embargo, según manifiesta este autor, dicha industria discográfica “no tiene la capacidad de manipular lo más íntimo de una persona: su identidad”.

Se pueden diferenciar dos tendencias en los estudios sociológicos acerca de la juventud. Por un lado, los discursos hegemónicos que conciben la juventud como una condición paradigmática marcada por la industria cultural que reivindica “la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y de consumo. [...]. La poderosa industria cultural ofrecía por primera vez bienes exclusivos para el consumo de los jóvenes” (Reguillo, 2003, p. 4). Por otro lado, los discursos renovadores se refieren a la juventud como concepto polisémico. Garcés (2007, sin pág.) señala que “la juventud es un concepto híbrido en movimiento y en reconfiguración permanente”. Se trata de un concepto móvil, dinámico y multirrelacional; un concepto que desvela las relaciones de poder entre discursos hegemónicos y disidentes. Es desde este ámbito desde donde se habla de culturas juveniles, contraculturas o tribus urbanas.

Maffesoli acuñó en 1989 el término “tribu urbana” de forma académica. Según este autor, el neotribalismo está muy relacionado con la postmodernización en la medida en que el concepto de universalidad queda erosionado y se incrementa el gregarismo efímero. De este modo, la tribu urbana confiere a los jóvenes un sentido grupal en

contraposición al individualismo de las sociedades de masas. Rubio y San Martín (2012, p. 205), refiriéndose al papel que juegan para el mundo joven las tribus urbanas, afirman:

En ellas sus miembros pueden apoyarse, autoafirmarse y encontrar un lugar, mayor arraigo y sentido a su existencia; así como confianza y pautas más claras de conducta. Ésas que las instituciones tradicionales ya no pueden dispensar de forma nítida (con modelos diversos de familia, escuelas, iglesias, etc.). A través de las tribus la juventud busca salir del “encapsulado” (el aislamiento físico y moral), tanto como del déficit emocional que le deparan las grandes ciudades y sus conflictos de distinta índole (familiar, amoroso y laboral).

Para realizar la síntesis sobre el concepto de tribus urbanas se tendrá en cuenta el trabajo de la profesora Subirats (1999). Las tribus urbanas aparecen en los años sesenta como forma de protesta contra el sistema establecido. Para explicar este fenómeno hay que tener en cuenta dos conceptos. Por una parte, el posmodernismo que surge tras la Segunda Guerra Mundial y que lleva al hombre a cuestionarse los antiguos conceptos que regían su vida, tales como el Estado, la Sociedad o las Instituciones. Surge una nueva vía filosófica marcada por Nietzsche y Heidegger, que fue seguida por Lipovetsky, Foucault, etc. El posmodernismo se caracteriza por un individualismo en el que lo objetivo da paso a lo subjetivo y, por tanto, ya no hay valores absolutos. La razón deja de ser única y lo que es válido para unos no lo es para otros. El mundo de los adolescentes girará en torno a los valores familiares y los de la propia tribu. Se produce una visión del mundo en la que lo importante es vivir el presente, por lo que hay un gran interés por la historia cotidiana.

Por otra parte, el neotribalismo, que es un concepto posmoderno, se explica frente al concepto moderno de tribalismo. Este se caracteriza por una estructura estable formada por clanes y con una identidad étnica, territorial e histórica común. Por el contrario, el neotribalismo se concreta en grupos inestables y variados. Se trata de microgrupos que se fundamentan en lo afectivo, en lo emocional y en la participación en vivencias comunes tales como la asistencia a conciertos, el uso de una estética determinada, etc. Estas nuevas formas de comunicación no verbal hacen que el individuo se diluya dentro del grupo.

Además, el grupo se articula en torno a una cultura que necesita de un territorio y de unos rituales que dan sentido de pertenencia a los miembros de dicho grupo. Las tribus urbanas adolescentes se apropian de espacios que se convertirán en su refugio exclusivo. Dicho espacio puede tratarse de un parque o también de una ruta de bares.

Las culturas juveniles cuentan con unos símbolos (la cresta de los *punks*, la flor de los *hippies*, el grafiti en la cultura *hip hop*) y con unas creencias y valores propios. Se expresan mediante la jerga, los comics, fanzines, que son formas de lenguaje verbal, y también a través de lenguajes no verbales como la vestimenta, la droga, los tatuajes, la música... La fiesta se convierte en el ritual de cohesión mediante el cual se produce la renovación del grupo. Los conciertos se pueden comparar a la liturgia religiosa en donde los sacerdotes son sustituidos por los músicos, y el público junto a ellos forman un “todo” común que participa de un mismo sentimiento.

La música tiene un papel muy importante dentro de las tribus urbanas, por la cohesión que otorga al grupo. El fenómeno musical acompaña al hombre en todo tipo de actos, ya sean religiosos, festivos, deportivos, etc., es decir, no es patrimonio exclusivo de los jóvenes, pero con la llegada del *rock & roll* se observa una auténtica revolución en el mundo de la música. Como dice Cook (2006, p. 17):

El *rhythm 'n' blues* y *rock 'n' roll*, desempeñó un papel fundamental en la creación de la cultura juvenil de los años sesenta, cuando por vez primera los adolescentes europeos y americanos adoptaron un nuevo estilo de vida y un sistema de valores que se oponían conscientemente a los de sus padres.

Posteriormente, en los años setenta, surgen el *heavy metal* y el *punk* y se diversifican las tendencias musicales. Esta diversificación trajo consigo la fragmentación de la sociedad urbana occidental en unas subculturas con una identidad musical propia. Con las culturas juveniles surge también una sociedad alternativa que supone otra opción distinta a la tradicional. Estas subculturas juveniles de los 70 se caracterizan por una ideología de izquierdas, heredera de las corrientes filosóficas de la Escuela de Frankfurt, que supone la búsqueda de un cambio sociocultural.

Así pues, como señalan Rubio y San Martín (2012, p. 197), desde mediados del siglo XX las subculturas juveniles han tenido un papel relevante con sus ídolos mediáticos de referencia que se constituían en iconos culturales. Pero en la primera década del siglo XXI, sin embargo, ídolos y tribus han ido perdiendo peso y se han instalado en actitudes críticas hacia los mismos procesos de postmodernización. En este sentido, Bauman (2015, p. 18) afirma que “la cultura de la modernidad líquida (como él la define) se corresponde bien con la libertad individual de elección, y su función consiste en asegurar que la elección sea y continúe siendo una necesidad y un deber ineludible de la vida”. Esta idea se concreta en la sociedad de consumo, en la que la cultura se convierte en un gran escaparate de unos grandes almacenes y el principio del elitismo cultural es la cualidad omnívora. Es decir, no considerar ningún entorno cultural como propio y sentirse como en casa en cada uno de ellos.

Otro tema importante es el consumo de música por parte de los adolescentes y el papel de la industria musical dentro de un mercado globalizado. Como señala Ruiz Rodríguez (2015, p. 7) la industria discográfica es consciente de que el adolescente, en su proceso de afirmación de la personalidad, busca vínculos con los que poder identificarse a la vez que relacionarse con un grupo de iguales. En este sentido, la música juega un papel fundamental por su función socializadora y diferenciadora.

La industria discográfica ha sabido inventar y reinventar diferentes tipos de géneros para cada tipo de sociedad con unas características distintas y explotando técnicas diversas de promoción y *marketing* para llegar al mayor público posible. El consumo mediático de música en la sociedad actual se puede realizar de forma conjunta directamente. La música se convierte, de este modo, en un punto de encuentro que crea una necesidad de compartir, la cual propicia que la identidad se construya colectivamente (Livingstone 2002, en López 2018, p. 64).

2.4. Literatura y construcción de la identidad juvenil

A través de la literatura nos acercamos a mundos que no hemos podido experimentar, que están por llegar o imaginamos, y los convertimos en acontecimientos vividos. El concepto de “experiencia literaria” adquiere especial relevancia, pues “es un

itinerario singular que conduce hacia uno mismo, que nos hace transformarnos constantemente en un intento de llegar a ser el que somos”, como señala Sanjuán (2013, p. 128) comentando a Larrosa (2003). Sanjuán (2013, p. 128) se refiere a la importancia del acto lector como experiencia e indica que “la verdadera lectura sería la que produce experiencias, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital, algo que nos constituye o pone en cuestión aquello que somos, algo que nos hace ser lo que somos”.

Mendoza (2008, p. 20) señala que “la lectura literaria es un proceso en el que entran en relación los conocimientos del lector y sus experiencias de lectura (también de recepción en general), de modo que el lector establece relaciones a través de las redes cognitivas que es capaz de construir entre un texto concreto objeto de lectura y otros textos que evoca a partir de su memoria y experiencia”.

La experiencia lectora se caracteriza por una serie de dimensiones. Tiene la capacidad de dar sentido a lo que vivimos, supone una vía de conocimiento del mundo, construye nuestra propia identidad y es una práctica liberadora. En la literatura podemos apreciar una doble vertiente, ética y estética. “La literatura, a través de una construcción estética que conmueve, se convierte en espejo de la realidad, en lente que enseña a mirar de otro modo lo que nos rodea y a nosotros mismos” (Sanjuán, 2013, pp. 129-130). En este sentido, es muy reveladora la siguiente reflexión de Larrosa (2003, p. 208):

Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí. Es por eso que la literatura es peligrosa. Porque afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano. [...] Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación.

El hecho literario supone una relación entre la obra literaria y el lector, y obliga a plantearse el papel de este como receptor. Lledó (2015, p. 81) señala la importancia del fenómeno de la recepción dentro de la moderna teoría literaria como uno de los elementos esenciales para interpretar y asimilar los mensajes de la cultura, e indica que

“todo lo que recibimos lo acomodamos a nuestras particulares características de sujeto receptor”. Por otra parte, incide en la idea de que el sujeto receptor no es en modo alguno un ser pasivo, sino que está en constante movimiento, al igual que el fluir de la vida. Se trata, en definitiva, de un proceso dinámico de modificación y realización del lector.

La experiencia lectora supone una vía de comprensión del mundo que desarrolla la capacidad psíquica y emocional del individuo y además tiene un componente social, puesto que constituye una herramienta cultural que llega a conformar una conciencia social compartida (Sanjuán, 2013, p. 147). Por su parte, Caro (2015, p. 313) se refiere a la lectura especular, donde el lector se mira en el otro, y afirma que es empática y, por tanto, educa en valores humanistas y solidarios.

La relevancia que tiene la literatura como elemento formador de la construcción de la identidad queda plasmada en estas palabras de Sanz Pinyol (2011, p. 33): “Las prácticas letradas de las personas y el dominio de los códigos relacionados con la comunicación escrita se configuran en el seno de contextos culturales definidos y son un elemento determinante en la construcción de la identidad personal”.

Jover (2007 y 2009) asigna a la literatura un papel fundamental tanto en la formación de la identidad individual como en la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de hoy. Por ello, dentro del contexto de la Educación Secundaria la finalidad de la educación literaria se concretaría en tres objetivos (Jover, 2007, p. 65):

- El primer objetivo sería *conformar un nuevo tipo de ciudadanía*, que supone reflexionar acerca de qué visión del pasado y qué visión del futuro creamos los profesores en los que van a ser ciudadanos. Jover se inclina por la literatura universal en un mundo que avanza hacia una conciencia global frente a la visión nacional decimonónica.

- El segundo objetivo trata de *esclarecer la condición humana*, lo cual supone una mirada introspectiva que lleva a explorar los límites de la condición humana y que ayuda a los jóvenes a leerse como individuos.

- El tercer objetivo, *recuperar la imaginación y la palabra*, supone la creación y recreación de textos literarios por parte de los alumnos de modo que pongan en palabras su mundo interior a través del lenguaje poético.

En este mismo sentido, Lineros (2012, p. 7) incide en la capacidad de transformación social que tiene la educación literaria a través del desarrollo de ciudadanos competentes y responsables. Asimismo, señala que incrementa la capacidad de observación, permite conocer y comprender el pensamiento ajeno, dota de una mejor utilización del lenguaje, proporciona hábitos críticos, incrementa los hábitos sociales, interesa a los discentes por la lectura, inicia en la escritura creativa y fomenta la capacidad de utilización del tiempo de ocio.

En la misma línea, Garrido (2001, pp. 319-320) defiende el fomento de la lectura y la formación de lectores, e incide en la utilidad de la literatura en cuanto que puede y debe contribuir decisivamente a la formación de un espíritu crítico entre los lectores:

Si logramos demostrar que la literatura es vida, vida en perspectiva, más honda, más libre, que el mundo de los libros forma parte íntima, celular del mundo de lo humano, que la lectura es un placer y un privilegio, entonces formaremos lectores que no harán distinciones entre sus experiencias literarias y cualesquiera otras (Garrido 2001, p. 341).

Conseguir experiencias lectoras en el aula presenta algunas dificultades. En este sentido, Larrosa (2003, pp. 39-40, en Sanjuán, 2013, p.148) advierte que la experiencia lectora tiene lugar en pocas ocasiones: “[...] solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia”. También hay que señalar que en la experiencia lectora interviene el factor subjetivo de cada lector, de forma que ante una misma lectura algunos alcanzarán dicha experiencia pero otros no. Por otra parte, en la práctica pedagógica actual, no es fácil encontrar el tiempo suficiente, dada la velocidad en la que se encuentra inmerso el propio sistema educativo, en donde el currículum se planifica en torno a paquetes cada vez más cortos y numerosos (Sanjuán, 2013, pp.148-149).

Lomas y Mata (2014) señalan la importancia de contribuir a la construcción escolar de lectores literarios. Para ello observan imprescindible que se favorezcan los encuentros significativos con los libros y la fijación de itinerarios lectores “que

enciendan ese primario deseo de leer”. Con este propósito, consideran la dimensión emocional como un elemento fundamental para la formación de lectores de textos literarios, y ponen de relieve que las prácticas escolares para dicha formación adolecen de un exceso de formalismo y academicismo que desemboca en un rechazo manifiesto hacia la literatura, o específicamente a la lectura de textos literarios, por la estéril insistencia en los análisis estilísticos o métricos de dichos textos por parte de los profesores. Desde la perspectiva de la construcción de la identidad de un lector de textos literarios resulta muy elocuente la cita de estos autores:

Un lector de textos literarios es, pues, alguien que considera que los textos literarios son importantes en la vida de los seres humanos; que lee con la voluntad de conocer algo del mundo, pero también de conocer algo de sí mismo; que busca en los textos ocasiones para pensar y también para pasar el tiempo; que determina por sí mismo la frecuencia, la intención y el modo de leer, pero también la posibilidad de no leer; que posee conocimientos sobre recursos retóricos, estructuras formales o convenciones literarias que le permiten reconocer y apreciar el valor de las obras literarias; que sabe que los textos literarios son productos sociales y, por tanto, tienen pleno sentido en el espacio público; que está capacitado para leer diversos tipos de textos, aunque no ejercite esas destrezas; que responde a los textos de muy distintas formas, desde el silencio hasta la escritura; que conoce, en fin, que ser lector de textos literarios no le otorga más prestigio, sino solo más agudeza para comprender y estimar los textos literarios (pp. 6-7).

Por todo ello, es necesario plantear qué estrategias de educación literaria podrían favorecer el desarrollo de experiencias de lectura significativas en la Educación Secundaria de hoy, que favorezcan el proceso de construcción de la identidad.

2.5. La educación literaria en el aula de Secundaria. La construcción de itinerarios lectores

Al hablar de la educación literaria en el aula de Secundaria, en primer lugar debemos tener en cuenta qué entendemos por un lector de Secundaria. Si nos atenemos al plan de estudios que rige la legislación española, el lector de secundaria quedará comprendido entre aquellos estudiantes de 12 a 18 años. Pero esta delimitación en la edad no aporta ninguna característica cualitativa acerca de estos. Intentar crear un

prototipo de lector adolescente o joven es una tarea harto difícil puesto que debemos considerar aspectos tan distintos como el ambiente familiar, lugar en el que vive, tipo de enseñanza recibida (pública, privada...) y aficiones.

La irrupción de las nuevas tecnologías ha provocado cambios profundos en la forma de acercarse a la lectura, que afectan especialmente a los jóvenes. El soporte electrónico, es decir, la pantalla del ordenador o de cualquier otro dispositivo de similares características, como la tablet o el iPad, ha sustituido al libro tradicional lo que representa un cambio de contexto que, como señala Sanjuán (2013, p. 184, comentando a Chartier, 1997) ha provocado a su vez un cambio en el proceso mismo de la construcción del sentido. Por otra parte, al desaparecer el vínculo entre el texto y el objeto que lo contiene se redefine la materialidad de las obras y es el lector quien confiere la forma al texto que quiere leer.

En opinión de Lluch (2010, p. 107), las nuevas formas de promoción del libro mediante montajes audiovisuales, foros de internet, blogs, etc., que incorporan procedimientos característicos de las series televisivas, de videoclips, etc. con el propósito de captar la atención de un receptor habituado a elevadas dosis de estimulación sensorial, tienen la ventaja de que “consiguen hacer leer a chicos que eran ajenos a la lectura”.

El nuevo lector juvenil tiene acceso a nuevas formas de acercarse a los textos a partir de dispositivos electrónicos, lo cual nos lleva al concepto de transmedialidad. Como señala Flórez (2015, p. 6) “el transmedia es un producto comunicativo original obtenido a partir del trabajo de uno o varios usuarios conectados a la Red, en la que convergen distintos medios y plataformas para contar una historia desde varias perspectivas”. Se caracteriza por las dimensiones de hipertextualidad, multimedialidad e interactividad. La expansión de las redes electrónicas de alcance global, de las cuales internet es la más importante, han posibilitado esta transmedialidad.

La hipertextualidad digital se caracteriza por enlazar libremente distintos nodos de contenido disponibles en la red, de manera que el volumen de textos y los rumbos de lectura son impredecibles para cada uno de los que lo consulten. La multimedialidad permite explotar diferentes medios: cine, televisión, cómic, videojuegos, teatro, que

están disponibles en distintas plataformas en línea de forma que convergen diferentes modos de significado: audio, video, imagen y texto. Por último, la interactividad, la Web 2.0 y las redes sociales promueven el uso de las aplicaciones como participantes activos y no solo como lectores o seguidores. Todos estos avances han creado un nuevo tipo de lector juvenil, con otros hábitos de lectura, acceso a otros soportes e incluso con distintas maneras de procesar los textos.

Sanjuán (2013, p.184) señala que la ruptura con las conductas lectoras tradicionales, así como el desmoronamiento de la función mediadora de los antiguos agentes encargados de guiar las lecturas (la familia, la iglesia, la escuela, etc.), han provocado una preocupante disminución de los lectores intensivos, particularmente entre los jóvenes. Para incentivar la lectura entre los jóvenes Chartier (1997, en Sanjuán, 2013, p.185) propone la construcción de itinerarios lectores que avancen desde los gustos y las prácticas de lectura de los receptores juveniles hacia las obras de mayor significación cultural. Insiste, por otra parte, en la necesidad de implicar a otras instituciones sociales, además de la escuela, en la responsabilidad del fomento de la lectura.

Gil Calvo (2001; en Sanjuán 2013) considera que ha cambiado el significado del acto lector y advierte que a partir de mediados del siglo XX se produce un cambio en la naturaleza de la lectura. Aunque se aprecia un aumento en el hábito lector se observa un acto lector fragmentado y discontinuo, de menor calidad. También señala que ha desaparecido

[...] el efecto moral de la lectura como vehículo para la construcción del destino personal o colectivo. La lectura ya no tiene la función principal de definir la realidad, sino la de evadirse de ella [...]. Como consecuencia de ello la lectura ya no se vincula a unas señas de identidad compartidas, sino para crear signos de identidad subculturales, particularistas y segmentados" (Gil Calvo, 2001; en Sanjuán, 2013, pp.185-186).

Estos cambios sociales y culturales, que han dado lugar a la configuración de un nuevo tipo de lector juvenil, inevitablemente han conducido a una búsqueda de nuevos caminos para la educación literaria.

Desde los años noventa del pasado siglo las investigaciones en torno a la configuración de una didáctica de la literatura renovada (véase Munita y Margallo, 2019) han impulsado una educación literaria que aspira a formar buenos lectores literarios.

Así, estudios como los realizados por Colomer (1996) o Bombini (2001) se construyen en torno a la crítica al modelo historicista y al comentario de textos como fin en sí mismo. Otros autores, como Sarland (1991), Cuesta (2006) o Mata (2010), analizan los modos de leer de los adolescentes y coinciden en que cada lector realiza su propia interpretación de un texto en cuestión dependiendo de aquellos factores culturales, ideológicos y emocionales que les influyen. En este sentido, Mata (2010, p. 114) afirma que la lectura literaria procura “un conocimiento que se construye a partir de las experiencias y las expectativas de cada lector”, es decir, se lleva a cabo una lectura subjetiva del texto literario por parte de cada individuo, lo cual pone de relieve que no hay lecturas unívocas, sino diferentes modos de apropiación del sentido de los textos por parte de los distintos lectores.

Las propuestas de innovación giran en torno a los dos aspectos clave de la educación literaria: el canon formativo y la metodología, que revisamos a continuación.

2.5.1. Propuestas innovadoras en torno al canon formativo. Los itinerarios lectores

La elección del canon literario ha sido el principal mecanismo de tutela pedagógica de la lectura literaria. Dicho canon se conforma en la tradición pedagógica humanista con aquellos libros canónicos que representan el “depósito espiritual” de la comunidad humana, con el convencimiento de que suponen una ampliación y depuración del espíritu.

Lo que leen los jóvenes libremente dista mucho de lo que los profesores consideran más adecuado. Esto nos lleva al problema de la caracterización del lector adolescente (Díaz-Plaja, 2000), así como a la dificultad de establecer criterios para la elección del canon literario formativo, dentro del amplio abanico de lo que se ha venido

considerando como literatura destinada específicamente a los jóvenes o “literatura juvenil”.

Como señala Mínguez-López (2016, pp.44- 45) el estatus de la literatura infantil y juvenil dentro del sistema literario ha generado un debate entre quienes consideraban que no existía tal cosa y que debía integrarse en la literatura en general, hasta quien preconizaba un espacio propio. La teoría del *campo literario* de Pierre Bourdieu y la de los polisistemas de Itamar Even-Zohar han posibilitado delimitar el concepto de literatura infantil y juvenil y su inclusión en el sistema literario general. Ambas teorías comparten el incluir este tipo de literatura no desde el sistema exclusivamente literario, sino además desde los procesos de producción, recepción y consumo. Para Bourdieu, el *campo literario* es un campo de fuerzas que incluye a los autores y editores, como también a otros agentes e instituciones que influyen en su configuración, de manera que al buscar un enfoque más global se legitima su estudio desde el punto de vista académico, superando el formalismo imperante. La teoría de los polisistemas de Even-Zohar, por su parte, rehúye el carácter homogéneo de los fenómenos culturales y apela al carácter dinámico del hecho cultural. Esto da entrada a manifestaciones literarias menos prestigiosas que, igualmente, contribuyen a definir el sistema, que no se suele configurar por un único factor. Así pues, según indica Mínguez-López (2014, p.45) la literatura no se define por sus rasgos formales (aunque sean estos los que ayuden a identificarla), sino por el campo literario, y es en este campo o polisistema donde se ven las tensiones entre las obras que aspiran a ser canónicas y las que ya se consideran canónicas, pero además, se ven las obras que circulan en la periferia del sistema literario institucionalizado y que configura su propio sistema de campo.

Como elementos clave del canon formativo juvenil, Díaz-Plaja (2002) indica, por una parte, las colecciones de narrativa cuya línea fundamental ha sido la “ficción realista contemporánea”, también denominada en los ochenta “realismo crítico” y más tarde “psicoliteratura” (Lluch, 1996, en Díaz-Plaja, 2002, p. 181). Por otra parte, se incluirían ciertos clásicos, diferenciando entre clásicos nacionales, universales, literatura juvenil clásica y la novela de formación o *Bildungsroman*. Otro bloque lo conformarían lo que Díaz-Plaja denomina lecturas “política y literariamente incorrectas”. Aquí se incluyen, en primer lugar, las colecciones de miedo y terror de gran éxito. En segundo

lugar, la llamada *fantasy*, un género relacionado con juegos de rol y de ordenador y que mezcla la fantasía medieval, los poderes extrasensoriales, el suspense y la destreza. Por último, la literatura *trash*, con una temática relacionada con ambientes más que marginales y de fuertes emociones. En esta categoría se encuentran títulos como *Historias del Kronen* de Mañas o el género *gore*. Por último, señala el interés de otro tipo de textos, como las revistas periódicas y los cómics. Además, Díaz-Plaja menciona otro género que los jóvenes no leen pero que oyen: las canciones de sus grupos favoritos, que para ellos supone el contacto más directo con la poesía. Una poesía que no identifican con la de los libros de texto que trabajan en clase, pero que se caracteriza por transmitir los mismos mensajes y que utiliza los mismos temas y recursos estilísticos (Díaz-Plaja, 2002).

Por su parte, Lluch (2010, p. 75) observa que a partir de los quince años los lectores son ya independientes, están inmersos en grupos, leen diversos textos y en diferentes formatos, buscando satisfacer aquellos intereses que empiezan a consolidarse. Además, manifiesta que se entregan a aquella lectura que hable a su sensibilidad, mientras que si no les gusta, la dejan. En este sentido, Lluch propone un canon formativo integrado por relatos y poemas que ahondan en búsquedas existenciales: identidad, relaciones familiares y de amistad, amor, intereses sociales y políticos; libros en los que los lectores se ven representados, donde los protagonistas son jóvenes que buscan su lugar en el mundo y libros que atienden a sus intereses concretos como puedan ser la música, el cine o el arte en general.

Nos encontramos, básicamente, ante dos posturas a la hora de plantear el canon literario formativo más conveniente, sobre todo en la Educación Secundaria. Una que defiende la apertura del canon formativo, pero teniendo en cuenta hasta dónde y en qué dirección abrirlo, y otra que opta por la defensa de aquellas obras que transmiten el patrimonio lingüístico y cultural, es decir, los clásicos.

Para Sanjuán (2013, p. 494) la polémica entre incluir o no los clásicos en el canon formativo es artificial. La pregunta es qué clásicos son los adecuados para cada etapa y cómo se propicia ese acercamiento en función de los intereses de los escolares. En este sentido, Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo (2014, p. 23) señalan que “una mediación de calidad conduce más fácilmente al lector a un canon académico, al tiempo que el

lector de la denominada en ocasiones ‘alta literatura’ se muestra por lo general más persistente y autónomo en sus decisiones”.

Diversos autores plantean qué es un clásico. Según Caro (2015, p. 316) “una obra es clásica cuando interesa a la posteridad por sus propios méritos sinérgicos e innovadores, pues tiene la capacidad artística de resucitar en las lecturas el agradecimiento estético”. Esta autora propone un distanciamiento del llamado “canon” basado en una percepción estilística muy estricta que, en ocasiones, ha incurrido en prejuicios e interpretaciones erróneas de ciertos valores artísticos de los clásicos.

Asimismo, Sotomayor (2013) se cuestiona qué es un clásico y reconoce la problemática existente a la hora de elaborar un canon, ya que en tal valoración influyen diferentes factores tanto individuales como sociales. Cada colectivo que construye una cultura y está definido por ella tiene sus propios clásicos, lo que le lleva a plantearse la definición de canon en un mundo globalizado, multicultural y cambiante.

Ante el difícil diseño de un canon que tenga en cuenta tanto el canon filológico como el canon formativo y el canon personal de los adolescentes, Mendoza (2010, pp. 38-39) señala que “[...] sean cuales sean los criterios elegidos, un canon no deja de ser una antología de autores y de obras, cuyo acierto o eficacia acaban dependiendo del grado de aceptación por parte de sus lectores”. En este sentido, Mendoza prefiere una mayor flexibilidad en el canon formativo. Esta flexibilidad se concreta en un canon de aula que se articula en torno a diferentes lecturas que guardan una relación entre sí, es decir, un “canon formativo de base hipertextual” que se forma “a partir de un corpus de obras seleccionadas por el tipo de relaciones que mantienen entre sí y por los recursos y/o elementos compartidos en la red del sistema literario” (Mendoza, 2010, p. 41). Las relaciones existentes entre las obras literarias no se deben a influencias ni a determinantes vínculos directos de causa/efecto, sino a la propia coexistencia cultural en el sistema literario, como sugieren los presupuestos de la intertextualidad (Mendoza, 2008, p. 26), base teórica de la construcción de itinerarios lectores. Partiendo de estas bases de literatura comparada, en el contexto escolar la búsqueda de conexiones entre los distintos tipos de literatura se realiza a partir de nuevos conceptos teóricos como “hipertexto” e “hipotexto”, o las distintas modalidades de “intertextualidad”. La noción de intertexto se puede definir como la actividad lectora que percibe vínculos entre una

obra y sus precedentes o sucesivas (Riffaterre, 1980, en Guerrero, 2015, p. 369). De esta forma, el lector pone en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no solo literarios, sino de otros códigos artísticos, como la música, para comprender de la manera más amplia posible un texto.

Díaz-Plaja (2002, p.194) propone partir del horizonte receptor de los propios adolescentes y, paralelamente, a través de la comparación, incorporar nuevos criterios de lectura que les atraigan hacia una literatura que suponga un goce y transformación de su yo. Así pues, desde la literatura comparada, esta autora establece un campo de trabajo que contempla los siguientes aspectos:

- a) Máxima presencia de culturas (integrar no solo las literaturas nacionales, sino obras de la literatura universal en original —trabajando en coordinación con la clase de idioma extranjero—, traducción o adaptación).
- b) Máxima variedad de épocas y escuelas histórico literarias.
- c) Alternancia entre representación de textos procedentes de la alta cultura con productos menos canónicos. Podemos incluir aquí la literatura juvenil específica, o los materiales de consumo cultural de los alumnos de secundaria; un excelente puente para comprobar los espacios compartidos entre uno y otro nivel.
- d) Alternar autores de prestigio con otros más desconocidos.
- e) Representación de diversos géneros (no centrarse en un único género).

En esta misma línea se encuentra la propuesta metodológica de Jover (2007, 2009) en lo que denomina "constelaciones literarias". Su canon formativo está basado en tres criterios: una cuidada selección (frente al enciclopedismo de los currículos de literatura); el abandono de la secuencia historicista a favor de unos itinerarios temáticos; y una selección que permita el diálogo entre la percepción del pasado y del complejo mundo del presente. En torno a estos criterios realiza un agrupamiento de textos con un eje temático central.

Dueñas, Tabernero y Calvo (2016, pp. 63-64) señalan que tradicionalmente el sistema educativo ha mostrado poca flexibilidad ante las expectativas lectoras de los adolescentes y jóvenes, siendo los clásicos la propuesta dominante o exclusiva. Esto ha

llevado, en ocasiones, al alejamiento de la lectura literaria del lector en formación. Por el contrario, el autor de superventas parece perseguir la complacencia del lector, al cual se percibe como cliente y no como lector en formación, para conseguir una venta masiva. Este hecho lleva a estos autores a plantearse la conveniencia de hablar en las aulas no solo de los textos sino también de los modos de difusión y de consumo de los libros, es decir, de lo que la literatura comporta de negocio. El propósito, del que se ha de hacer cargo el sistema educativo, es que la lectura literaria se convierta en ocupación relevante (y no solo en entretenimiento ocasional) para cualquier lector. Para ello una amplia flexibilidad en el corpus elegido para ser leído y comentado en el aula contribuirán a reforzar la afición por los libros y a desarrollar criterios propios frente a los gustos que impone el mercado, a juicio de estos autores.

Por su parte, Mata (2008, pp. 132- 133) defiende un canon flexible y adecuado a las expectativas del alumnado, y en el que el profesor, además de buen lector, debe contar con iniciativa, saber poner de relieve la dimensión histórica a la vez que contemporánea del sistema simbólico y referencial de los textos, así como enseñar a sus alumnos que las opiniones y comentarios críticos acerca de los libros son rebatibles.

Para Sanjuán (2013, p. 493) todos los tipos de literatura pueden ser deseables, pero la escuela debería proponerse como finalidad principal acercar a los niños a su herencia literaria. Las editoriales y la escuela parecen buscar una mezcla de didacticismo y diversión proponiendo lecturas hechas a medida del lector. Pero hay voces que sugieren que una literatura de calidad capaz de transformar al lector, bien guiada por los mediadores, es posible llevarla a las aulas. La conexión entre diferentes textos y las interconexiones temáticas son aspectos que se ponen de relieve desde un enfoque intertextual que permite, en última instancia, diseñar secuencias didácticas con el objetivo de tender puentes entre diferentes tipos de literatura. Como señalan Bordons y Díaz-Plaja (2008, p. 46) este planteamiento intertextual posibilita al lector “establecer pasarelas que le lleven más allá en su competencia lectora gracias al cruce de géneros literarios, niveles lingüísticos y distintas artes (pintura, escultura, música, etc.), rompiendo los comportamientos estancos literarios que muchas veces lastran una auténtica educación lectora”.

En definitiva, se puede observar que en la búsqueda del canon formativo se deben tener en cuenta los intereses de los receptores, así como una visión amplia del canon formativo, que permita flexibilizar dicho canon y propicie unos itinerarios lectores que favorezcan una inmersión real y significativa en el mundo literario para los alumnos.

2.5.2. *Propuestas innovadoras en torno a la metodología*

A lo largo del siglo XX, y hasta el momento actual, el debate sobre la enseñanza de la literatura en la escuela se ha hecho más complejo por los aportes de la teoría literaria, la lingüística, la pedagogía, la sociología, etc. El hecho de por qué o para qué enseñar literatura lo justifican estas disciplinas asignándole diferentes funciones y objetivos como la comunicación, el placer, la construcción de la subjetividad, la apreciación artística o el desarrollo del pensamiento crítico. Como señala Alonso (2015, p. 115), mientras algunas de estas disciplinas sostienen conceptos y posturas dicotómicas (literatura clásica vs. literatura juvenil, libros vs. tecnología, función comunicativa vs. función estética), otras intentan conciliar tales divisiones desde una mirada multidisciplinar. En su trabajo cuestiona aquellas perspectivas pedagógicas que obstaculizan la lectura literaria, entendida esta como un proceso y experiencia que permite leer críticamente el mundo, y no como un mero contenido curricular que debe ser evaluado y aprendido. Bajo esta premisa, coloca al sujeto lector en el centro del debate preguntándose *quiénes* leen y *cómo* y se plantea, asimismo, el papel que juega el docente como mediador que posibilita la lectura o impone sentidos.

Leibrandt (2007) hace constar que en el campo de la didáctica de la literatura no hubo una evolución importante como sí sucedió en otros ámbitos, tales como en la enseñanza de idiomas o la didáctica de los medios. Esta autora se basa para ello en la revisión de Serrano y Martínez (1997), Mendoza (1998, 2003) y Garrido (2001, 2004). Sin embargo, dentro de la educación literaria, actualmente se pueden encontrar diferentes enfoques y reflexiones que van encaminados hacia aquellos cambios dirigidos a la integración de principios pedagógicos de orientación constructivista, así como a procedimientos y objetivos didácticos que quieren romper con métodos tradicionales de la enseñanza para dar más protagonismo al alumno y al lector. Esta

autora defiende que se debe pasar de un concepto de Literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia.

En este sentido es muy reveladora la cita de Serrano y Martínez (1997, p. 247 en Leibbrandt, 2007):

Al alumno hay que demostrarle que la lectura de textos literarios resulta no solo placentera, sino útil, que la manifestación de la sensibilidad no implica cursilería, sino que en realidad la evita, que tanto escribir con coherencia, corrección, propiedad y elegancia como leer comprensiva, crítica y gozosamente, ayuda a vivir mejor, libera de mediatizaciones, convencionalismos, dogmatismo, etc., pues permite llegar más allá de las propias limitaciones, de la propia época y cultura; en definitiva, que la capacidad de comunicarse plenamente (es decir, el ser buen emisor y buen receptor) vale para toda tarea posterior.

Por otra parte, los diversos planteamientos metodológicos para la educación literaria, necesariamente, como señala Garrido (2001, pp. 319-320), tienen que hacer referencia a tres componentes esenciales: qué enseñar, cómo enseñar y para qué. Se observan discrepancias lógicas en función de si lo que se pretende es fomentar el espíritu crítico o hacer hincapié en la utilización de la literatura como forma de interpretar la historia y la sociedad (Leibbrandt, 2007).

En cuanto a las prácticas lectoras, los enfoques metodológicos basados en protocolos de lectura excesivamente dirigidos han sido un impedimento para desarrollar el hábito lector. Esto plantea la cuestión de si es incompatible la verdadera experiencia de la lectura, abierta, libre e imprevisible, con los objetivos del sistema educativo, que tiende a controlar las metas y fijar los itinerarios lectores. La profesora Sanjuán considera que no son incompatibles, puesto que existen propuestas didácticas sólidas surgidas tanto del cuestionamiento de los métodos tradicionales de enseñanza de la literatura como de un replanteamiento del canon y de las finalidades del proceso formativo, que han dado buenos resultados tanto en nuestro país como en otros países (Sanjuán, 2013, pp. 150-151).

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel que desempeña el profesor de literatura como mediador entre la obra literaria y su recepción por el alumno. Dueñas (2013, p. 150) considera urgente concederle mayor iniciativa, de manera que pueda tomar

decisiones por encima de los libros de texto o incluso de los diseños curriculares, de acuerdo con el contexto educativo en cada caso. También afirma que conviene llevar a la práctica del aula la idea de que la lectura ha de ser el centro de la clase de literatura. Esta misma opinión la suscriben Sanjuán (2013) así como Mata y Villarrubia (2011) entre otros. Esta acción mediadora del profesor requiere de una mentalidad democrática y abierta que Schön (1992, p. 89) describe de la siguiente forma:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando de la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

Desde presupuestos constructivistas, Leibrandt (2007) propone el fomento de los procesos de pensamiento superiores en el ámbito de la didáctica de la literatura. Dichos procesos se activan cuando se analiza, se interpreta, se elabora una nueva información, se buscan respuestas o se solucionan problemas. En todos estos casos el pensamiento reflexivo juega un importante papel. Por otra parte, esta autora hace hincapié en que el aprendizaje no es un acto aislado, sino que sucede, generalmente, en un contexto social, por lo tanto las comunidades de aprendizaje colaborativas ayudan a aprender a seleccionar información, elaborarla, trabajar en proyectos fomentando así su capacidad crítica. En este sentido, las herramientas electrónicas pueden ser de gran utilidad. La comunicación y cooperación pueden desarrollarse a través de las redes implicando incluso a otros países en proyectos comunes.

Por su parte, Calvo (2015) defiende la lectura en voz alta en el aula como modo de apropiación de los textos así como la discusión literaria y la escritura libre con el objeto de interiorizar y expresar las sugerencias que provoca la lectura. Para ello se basa en la propuesta que Chambers expone en *Dime* (2007). Los elementos apuntados por esta autora han demostrado una considerable eficacia en el acercamiento a la literatura de manera gratificante a alumnos con escasos encuentros significativos con los textos.

Si se tiene en cuenta el punto de vista expresado por alumnos universitarios, en un estudio etnográfico de rememoración y valoración de las experiencias de aprendizaje literario vividas (Sanjuán, 2013, p. 270), el perfil ideal de la enseñanza de literatura sería el siguiente:

- Una enseñanza más práctica y menos teoricista; que diera un papel predominante a la lectura, pero no a una lectura única impuesta, sino a la verdadera “lectura de los lectores”, al intercambio de impresiones, a la interpretación colectiva de los textos;
- en la que los contenidos de tipo nocional tuvieran un papel de apoyo para el desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación de los textos, y no al revés;
- en la que los profesores tuvieran un mayor protagonismo en la selección de los textos, de manera que estos se adaptaran a las capacidades e intereses de unos alumnos concretos.

Otras iniciativas para la didáctica de la literatura pretenden ampliar el horizonte literario incluyendo otros tipos de literatura e incluso otros tipos de manifestaciones artísticas con el fin de despertar el gusto por la lectura en los jóvenes. Para ello se proponen diferentes enfoques metodológicos basados en la intertextualidad o la multimodalidad.

Así, García Rivera (1995, pp.152-187) reivindica un enfoque más amplio que supere el estrecho corsé que suponen los géneros literarios tradicionales y que incluya, además de la literatura culta, la literatura tradicional y marginal. También defiende la utilidad de otros lenguajes afines del mundo audiovisual, como el cine, la televisión y el cómic. Así pues, esta autora justifica metodológicamente un currículo socioliterario que muestre a los adolescentes una concepción amplia y atractiva del hecho literario, con el objeto de despertar en ellos el gusto por la lectura, más allá de la mera transmisión de contenidos conceptuales. Desde la perspectiva de la literatura comparada de Steiner (1997, p.121) cualquier forma dotada de significado que es recibida por un individuo es susceptible de dicha comparación. En este sentido, Cristóbal (2019, p. 2) propone una metodología para la educación literaria basada en canciones y videoclips, mediante

técnicas de análisis comparado e intertextual y la transposición de técnicas de análisis filmico. De este modo se accede a una actualización y revisión de los referentes culturales a través de nuevas plataformas. Asimismo, la propuesta de la profesora Lavorante (2019, p 102) basada en la utilización de textos multimodales (películas, libros ilustrados, videoclips, música, etc.) para su aplicación en el aula pretende demostrar los beneficios del uso de dichos textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Desde estos presupuestos se puede entender como válida cualquier comparación entre las diferentes disciplinas artísticas o formas de expresión ya sea desde el lenguaje, el arte, la música...

A pesar de la amplitud de miras que presenta García Rivera (1995) en su enfoque didáctico hacia la enseñanza de la literatura, Gómez (2009, p. 5) se sorprende del escaso espacio que concede esta autora a “las canciones de consumo”, a las que alude vagamente al referirse a los gustos sencillos de la cultura de consumo. Gómez apuesta por la inclusión de algunas letras de música pop como excelente muestra de literatura marginal. Estos textos, según señala este autor, podrían servir en el aula como textos literarios auxiliares durante los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con el objeto de ofrecer un complemento más cercano a los intereses del alumno.

La conexión entre literatura y canciones ha dado lugar a una línea específica de innovación en la didáctica de la literatura, como se verá en el epígrafe 2.6.1.

2.6 La poesía en el aula de secundaria

Desde un contexto extraescolar, hay que decir que se observa un repunte del interés por la poesía que se percibe actualmente entre los jóvenes, a juzgar por las ventas y visitas en la red que han registrado los autodenominados “jóvenes poetas”. Asimismo, el continuo crecimiento de espacios dedicados a la poesía en internet supone, según manifiestan algunas poetas jóvenes, que cualquier persona pueda escribir y publicar sin ningún filtro ni sometimiento a editoriales o a comités de lectura, independientemente de la calidad de las publicaciones (Rosal, 2016, p.199). Sin embargo, la crítica especializada ha comenzado a subrayar la escasa validez de sus

textos. Posiblemente, el éxito de esta poesía *pop* radique en que solo tiene una interpretación frente a las varias capas de significación que tiene la que la crítica considera literatura culta (Regueiro, 2018, p.69). También se relaciona este éxito con el desarrollo emocional de los nativos digitales al apelar en sus poemas a las características intrínsecas a la adolescencia. Estos jóvenes poetas, entre los que podemos citar a Luis Ramiro, Carlos Salem, Diego Ojeda o Marwan, tratan temas como el del amor y desamor desde una visión estereotipada; el sexo; la política; los sentimientos del poeta desde la inmediatez de lo vivido y lo sentido. Entre otras características de este tipo de poesía Regueiro (2018, pp. 73-74) señala que no utiliza figuras retóricas que puedan dificultar la comprensión y emplea un registro coloquial que incluye palabras del *argot* juvenil que se corresponde con el estilo conversacional.

Desde el contexto escolar la poesía es un género que tradicionalmente se ha considerado de cierta dificultad. De ahí que ni los profesores se atrevan a programar actividades de lectura poética habitualmente ni los alumnos las reciban con agrado (Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins, 2002). En este sentido, Gómez Martín (2002, p.14) observa que “es inadmisibile el hurto que, a veces, se hace de la poesía en la práctica docente, si bien es cierta, también, en ocasiones, la falta de preparación del profesorado en torno a los recursos didácticos y metodológicos”.

La poesía es una de las materias que menos interés despierta entre los estudiantes, según un estudio realizado por Ramírez (2006). Esta autora atribuye dicha circunstancia a la preocupación de cubrir los contenidos del currículo por parte de los profesores. Así, los contenidos de literatura se limitan a reconocer géneros literarios, figuras retóricas y categorías de análisis, reduciendo la enseñanza a aspectos de estilo y olvidando la interpretación del texto. En este sentido, Mora (1986, p. 34, cit. en Ramírez 2006) en su libro *La palabra al margen: la enseñanza del español en crisis*, señala que tal y como se estudia la poesía en el aula se pierde toda la significación humana y se ofrece una visión ahistórica, estática y fragmentaria que no hace más que desaprovechar elementos imprescindibles que posibilitarían el disfrute y la verdadera comprensión en su acercamiento a la literatura por parte de los estudiantes. Barrientos (1999, p. 33) atribuye este desinterés por la poesía, en la mayoría de los casos, “a la falta de

motivación que los alumnos y alumnas suelen presentar hacia este género de discurso, especialmente cuando lo perciben como algo ajeno a su mundo”.

Molina (2015, p.405) también reflexiona acerca del papel de la poesía en el aula y defiende la idea de que la poesía tiene una escasa presencia en todas las etapas educativas:

La poesía, por exigir más reflexión que la prosa, resulta el más perjudicado de los géneros literarios en todas las etapas educativas. Sin duda, es el más difícil de los géneros, todo un reto para la innovación educativa actual, pues se necesita experimentar metodologías que la hagan motivadora y generadora de otras producciones artísticas fomentando hábitos lectores y creatividad de síntoma personal y estrategia intertextual.

Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins (2002) indican que si bien es cierto que la introducción de la poesía en el aula, como lectura y práctica, es difícil, también es cierto que esa misma dificultad es la que le confiere un mayor valor educativo. En su artículo se concluye que para introducir la poesía en el aula la solución estaría no solo en una mayor presencia de la poesía en la sociedad, sino también en una mayor presencia en los centros de enseñanza en los que se debería llevar a cabo “una auténtica inmersión poética en las otras asignaturas del curriculum”. Asimismo, observan que es preciso una mayor presencia de la poesía en la asignatura de Lengua y Literatura y afirman que esta depende en gran medida en la voluntad del profesorado, ya que la poesía puede ser un buen instrumento para enseñar la mayor parte de los contenidos de lengua. También, en referencia a una mejor formación del profesorado, señalan que deben ampliar su cultura poética y convertirse en auténticos modelos de lectura expresiva. En cuanto a la selección de textos se aboga por ofrecer selecciones adecuadas y graduadas a las distintas edades como medio para formar individuos sensibles y hábiles para comprender textos poéticos. Dicha selección podría incluir las propuestas de los propios alumnos, que permitiría elaborar los materiales adecuados para una enseñanza efectiva y gradual de la poesía.

Por otra parte, Barrientos (1999, pp.17-20) se refiere al papel educativo de la poesía y señala que amplía nuestras posibilidades comunicativas, permite imaginar realidades diferentes de aquellas a las que estamos habituados, enriquece nuestra

capacidad del uso del lenguaje, nos permite acceder a una forma de conocimiento diferente y nos abre a la experiencia estética. Además, estimula nuestra imaginación, inteligencia, capacidad de lenguaje e incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos. Por su parte, Gómez Martín (2002, pp.17-18) advierte que la poesía permite desarrollar de forma extraordinaria objetivos fundamentales como son los relativos al proceso mental (pensamiento), al conocimiento de la lengua y la literatura, pero también hace especial hincapié en el desarrollo de la sensibilidad, que es “el auténtico motor de la poesía”. La sensibilidad poética hace referencia a los sentimientos que brotan en el hombre a partir de sus movimientos emocionales. Este autor hace de la sensibilidad su punto de partida para intentar conectar con el alumnado.

En palabras de Núñez (2001, p. 315) la poesía es el género que “permite al poema expresar lo inexpresable: el sentido humano”. Es decir, es hablar de emociones, sentimientos, del estado anímico del yo... Pero también es un acto de comunicación con el lector, el cual tiene su particular respuesta lectora, ya que un poema puede sugerir mucho a un lector y poco a otro (Gallardo, 2010, p.3).

En la misma línea, Barrientos (1999, p.25) señala que para alcanzar las metas de la educación poética es preciso privilegiar un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta de situaciones reales de comunicación poética, próximas a la experiencia del alumno. En este sentido, Acquaroni (2007, p. 80) refiriéndose a la selección de los materiales poéticos para el aula sugiere que “los textos que seleccionemos tengan algo que transmitir a nuestros estudiantes y que puedan promover su participación activa en las actividades que se propongan sobre ellos”. Asimismo, Ramírez (2006) advierte acerca de la importancia de conectar las vivencias de los propios estudiantes con aquellas que se puedan dar en los textos literarios para, de este modo, llegar a un aprendizaje significativo.

En cuanto al tipo de actividades para la educación poética, Barrientos (1999, pp. 25-33) diferencia tres tipos: actividades de comunicación poética, actividades de reflexión sobre las prácticas de comunicación poética y actividades de adquisición de los conocimientos que sustentan los conocimientos de las actividades anteriores.

Las actividades de comunicación poética se basan en la lectura y escucha de poemas y en las diferentes formas de expresión verbal y no verbal relacionadas con la poesía. Su finalidad es desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos fomentando las relaciones interpersonales entre ellos. Este tipo de actividades se suelen situar al comienzo de una secuencia didáctica.

Las actividades de reflexión sobre las prácticas de comunicación poética tienen por finalidad desarrollar un proceso de observación, análisis, interpretación y evaluación, a partir de las actividades comunicativas realizadas anteriormente. Barrientos propone abordar la poesía desde tres perspectivas complementarias: textual, intertextual y extratextual. Así, el enfoque textual permitirá profundizar en la realidad representada en cada poema atendido. El enfoque intertextual ofrece la posibilidad de comparar poemas del mismo poeta o de poetas diferentes, contemporáneos o de distintas épocas, con la intención de buscar las posibles afinidades que puedan presentar los diferentes textos. Por último, el enfoque extratextual permite acercarse a los datos de la realidad exterior que han podido dejar su huella en el poema.

Por último, las actividades de adquisición de conocimientos tienen por finalidad posibilitar las prácticas comunicativas y la reflexión sobre las mismas, aportando información acerca del funcionamiento del texto poético, o bien facilitando aquellos conocimientos esteticoliterarios que apoyan el análisis y la interpretación de poemas.

Rosal (2010) advierte que las actividades de taller de escritura pueden constituir un vínculo interesante para facilitar tanto la lectura e interpretación como la composición y revisión de textos, con el fin último de aumentar la competencia comunicativa del alumnado y contribuir a la formación de lectores críticos y creativos. Para ello se sirve de textos poéticos que puedan captar el interés de los lectores.

Por su parte, en cuanto a la forma de introducir la poesía en el aula, Gallardo (2010) propone cinco pautas:

- 1- Realizar una selección de poemas que tenga en cuenta las dificultades de interpretación. Así, se aconseja comenzar con poemas de fácil comprensión para ir avanzando en la dificultad progresivamente.

2- Procurar que la lectura de textos poéticos lleve al placer estético y produzca algún tipo de emoción. Las emociones producidas pueden ser contrastadas con las experiencias cotidianas de los propios alumnos.

3- Ayudar a interpretar a los alumnos los textos poéticos de acuerdo con el grado de dificultad de los mismos.

4- Facilitar el acceso al texto poético mediante la lectura, la escritura, la música popular e incluso la publicidad.

5- Realizar actividades que ayuden a la comprensión del poema y a la interpretación personal de este. Para ello, se pueden usar diferentes disciplinas artísticas como la música, la pintura...

Por su parte, Moreno (1999, pp. 42- 45) para potenciar el estudio y la creación de la poesía en el aula es partidario de que el profesor ofrezca al alumno todos los recursos que sean necesarios para que, utilizándolos, desarrolle su competencia comunicativa. La producción textual por parte de los alumnos es el eje de actuación principal. Para llevar a cabo dichas producciones se realizan imitaciones y transformaciones de textos poéticos que permiten al individuo “llegar tan lejos como le permita su talento y su originalidad en el tratamiento del molde de partida”.

Para introducir convenientemente la poesía en el aula es muy importante crear unos itinerarios de lectura que permitan adentrarse a los alumnos en dicho género. Para ello es imprescindible una auténtica gradación de contenidos. Jean (1989) sugiere que el estudio de la poesía debe llevarse a cabo paralelamente al del lenguaje, puesto que la poesía es escuela de la lengua. Asimismo, este autor es consciente de las dificultades de la introducción de la poesía en el aula, que requiere una buena formación de los profesores para poder realizar la tarea y para la selección de los textos adecuados.

En este mismo sentido, Gómez Martín (2002) señala que se debe ser muy cuidadoso a la hora de poner en funcionamiento la programación docente y advierte que “se debe sintonizar correctamente la carta de ajuste académica para que las tonalidades y contrastes de su antología poética ofrezcan la mayor nitidez posible a los ojos de los alumnos” (p.12), y hace referencia (p.13) a la importancia de los itinerarios lectores oportunos para que crezca el interés por la poesía, lo cual redundará en resultados

positivos en el campo de la lengua y la literatura, así como en la formación humana y estética de los adolescentes. Su exhaustivo estudio de las estructuras literarias, de la tipología de los textos poéticos y del discurso poético le permite, finalmente, abordar la práctica poética y trazar unos itinerarios lectores que tienen en consideración los siguientes requisitos (p. 235):

- Sencillez poética y consiguiente facilidad lectora.
- Gradación de los componentes de la creación literaria.
- Progresión de las estructuras literarias.
- Preferencia de los modelos poéticos básicos.
- Nivel de dificultad de los modos del discurso.

Asimismo, aboga por una enseñanza creativa frente a la paradigmática basada en los modelos académicos tradicionales. Como ya se mencionó, este autor parte de la sensibilidad literaria como punto partida para intentar conectar con el alumnado. Esto supone que hay que dar prioridad a aquellas composiciones en las que el sentimiento se haga presente de modo muy claro a la hora de realizar la selección de los textos. Asimismo, es fundamental que el texto ofrezca una importante carga sugestiva que permita superar los prejuicios o animadversiones que tradicionalmente han presidido la relación del alumno con la poesía (pp.19- 20).

Llorens (2007, 2008) plantea la formación poética de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria a partir de los textos que ellos mismos leen o escriben en distintos foros y soportes. Parte de las manifestaciones más o menos espontáneas que se intercambian los adolescentes para contribuir a facilitar el gozo por la poesía. La utilización de nuevos soportes como las cibercharlas, los correos electrónicos, los móviles o los soportes clásicos, como las agendas o incluso los libros de texto, así como el uso de textos poéticos que escuchan en la discografía que manejan habitualmente los adolescentes, puede ser el primer paso para la toma de conciencia poética, que posteriormente ayude a afianzar el lenguaje poético, asegurar su hábito lector y propagar su afición por lo literario, según manifiesta este autor.

Por su parte, Santamaría (2012, p. 457- 458) se refiere a la importancia de una adecuada selección de textos poéticos para su explotación en el aula, los cuales deben atender a criterios lingüísticos, literarios, didácticos y/o temáticos. Así, defiende que una buena selección de textos debe:

- Considerar el interés que estos puedan producir en los alumnos.
- Garantizar que los planos morfo-sintácticos, léxico-semánticos y referenciales que integran el poema sean suficientemente accesibles a los estudiantes.
- Aprovechar las potencialidades de explotación didáctica que ofrece el texto, aplicando técnicas y recursos apropiados.
- Servirse de su contenido, estilo, adecuación temática o recursos literarios y lingüísticos, siempre y cuando estos textos tengan algo que transmitir a nuestros estudiantes y estos puedan promover su participación activa en las actividades que se propongan sobre ellos.
- Considerar un diseño de explotación didáctica flexible, creativo y abierto, y no predeterminado ni monopolizado por el profesor.
- Aprovechar la multiplicidad de lecturas que genera el texto, dando protagonismo a los estudiantes para que defiendan sus interpretaciones e interacciones entre ellos.
- Utilizar textos poéticos originales y auténticos, no adaptados.
- Considerar poemas que ofrezcan referentes actuales, interculturales o universales reconocibles por los estudiantes.
- Huir de análisis académicos.
- Fomentar actividades centradas en el alumno, verdaderamente comunicativas, que estimulen de forma efectiva la recepción y el interés por el texto, que faciliten el placer estético que quizás se encuentre en su lectura, y que lo utilicen también como pretexto, considerando sus posibilidades interpretativas

Las aportaciones más interesantes que se han realizado en los últimos tiempos en la educación literaria y en la didáctica de la poesía apuntan a la consideración de la dimensión emocional presente en ellas. En este sentido Zaldívar (2020, p.94) realiza un estudio en el que se observa cómo mejoran las actitudes hacia la poesía, por parte de los participantes adolescentes, utilizando dicho enfoque emocional. Para fomentar la motivación por la poesía en el aula partió de los propios textos poéticos y de las conversaciones producidas a partir de los mismos. Este enfoque emocional proporciona un acercamiento al mundo de los jóvenes y consigue un diálogo con la poesía que se convierte en una experiencia positiva y significativa para ellos.

En síntesis se observa que para la introducción de la poesía en el aula es deseable promover una enseñanza más creativa, basada en un enfoque emocional que conecte con las vivencias de los jóvenes. Para ello el papel del profesor como facilitador del aprendizaje es esencial, así como una buena selección del material poético, que debe ser adecuado al nivel e intereses del alumnado.

2.6.1 Poesía y música: estrategias de aprendizaje

Hablar de música y poesía es hablar de dos disciplinas artísticas que se complementan y se han utilizado a lo largo de la historia de la humanidad. Para los griegos, “mousiké” era un vocablo que aglutinaba música y poesía al mismo tiempo. También aparecen asociadas ambas disciplinas en los romances, las cantigas de Alfonso X, los villancicos, los versos de los trovadores y las canciones de los juglares. Como afirma Perdomo (2005, p. 152) “las letras de las canciones son escritas siguiendo esquemas poéticos como el ritmo, rima, melodía, recursos estilísticos, etc. Asimismo, la poesía en sus orígenes nace para ser cantada”. Torrents y Bordons (2016, p.52) indican que aunque la música y la poesía tienen un origen común siguieron una evolución diferente y se consolidaron como artes autónomas e independientes. No es hasta pasado el Renacimiento cuando la música se independiza de los textos. Pero siguió habiendo una estrecha relación que se puede observar tanto en la ópera como en los *lied* de compositores como Beethoven, Schubert, Schumann, Brahms, etc. El mismo Lorca compuso música para sus poemas, aunque posiblemente la mano de Falla estuviera

detrás; y músicos y cantautores se consideran poetas y así se les reconoce, como es el caso de Violeta Parra, Leonard Cohen galardonado con el premio Príncipe de Asturias de las Letras, o Bob Dylan, Premio Nobel de Literatura.

Como señala Martínez Cantón (2010, p.70), en la actualidad parece que poesía y música se encuentran separadas por una línea bastante clara: la poesía se lee y la música (y sus letras) se escuchan. Que la poesía se lea y haya habido esta separación con respecto a la música, en términos generales, se explica por el hecho de que dicha poesía ya no se transmite de forma oral, lo cual ha supuesto el surgimiento del verso libre. Así lo explica Martínez Fernández (1996, pp. 51-52):

El verso libre nace con lo que he llamado crisis de la oralidad. En efecto, en el poema tradicional, el oyente necesitaba una serie de “marcas” o puntos de apoyo, como la rima o la pausa versal, además del ritmo y el metro, para fijar el estatuto poético del texto que escuchaba y para, ocasionalmente, memorizarlo. El lector individual y solitario dispone de las marcas gráficas, por lo que el poeta puede prescindir -y el poeta moderno prescindió, de hecho- de alguna o algunas de las marcas de la poesía oral tradicional, dando lugar al nacimiento del verso libre.

Si bien en España no ha habido una gran aceptación en cuanto a propuestas didácticas a partir de canciones pop, no ocurre lo mismo en el mundo anglosajón, donde autores como Hodge (1999, en Cristóbal, 2016a, p. 248) dedican un capítulo a la canción como nuevo género literario, analizando su discurso de igual a igual con respecto a otros géneros literarios como la narrativa, la poesía o el teatro. Sin embargo, trabajos como el de Cristóbal (2016a) vienen a paliar este vacío en cuanto a propuestas didácticas en nuestro país. Basándose en el gran potencial para la educación literaria de las canciones actuales, puesto que se componen de contenidos literarios, este autor propone un conjunto de actividades dirigidas a sacar partido de algunas de estas canciones que escuchan los jóvenes y que comentaremos más adelante.

Si hablamos de introducir la cultura *hip hop* y la música rap en el ámbito académico en España se observa que no ha resultado fácil, tal y como señala Santos Unamuno (2001), que afirma: “hablar o escribir de manifestaciones culturales como el *hip hop* o el rap en ámbito académico o universitario (sobre todo en Europa) entraña

cierta dificultad”. En este mismo sentido, Pujante Cascales (2009) señala que “el rap no ha encontrado fácil acomodo, al menos en nuestro país, en los estudios académicos”. A pesar de estas manifestaciones se puede constatar que cada vez son más los estudiosos que se dedican a esta disciplina desde el ámbito educativo. Como ejemplo, podemos mencionar el artículo “El *hip hop* está de moda” de Luengo (2007), que nos da una visión menos pesimista. En este trabajo se aborda el mundo del *hip hop* desde una perspectiva musical generando a su alrededor una serie de actividades didácticas que utilizan esta parcela tanto para alcanzar su pleno dominio como para seducir al alumnado de secundaria, predisponiéndolo a la adquisición de nuevos conocimientos musicales y de cultura general.

Por su parte, Gómez (2009) y Verdió Castro (2010) reivindican la literariedad de la música actual. Dicha literariedad se refiere, en palabras de Verdió (2010) a:

[...] lugares comunes, tópicos, recursos estilísticos, intertextualidad, autorreferencia, función poética, rima, versificación, capacidad plurisignificativa, extrañamiento, desvío...En conclusión, unos rasgos esenciales de literariedad que también podemos encontrar en la canción popular moderna (párrafo 10).

Dylan, John Lennon, Patti Smith, Lou Reed, y también otros autores españoles y latinos como Joaquín Sabina, Joan Manuel Serrat, Amaral, Extremoduro, Héroes del Silencio, El último de la fila, Javier Krahe, Santiago Auserón, Silvio Rodríguez... son objeto de estudio por parte de Verdió (2010), dada la utilización de recursos literarios que se observa en las letras de dichos artistas.

Como señala Cristóbal (2019, p. 5), la reciente incursión de artistas de rap y pop en español en la edición poética ha avivado el debate entre quienes los acusan de ser un fenómeno fan o comercial y quienes los alaban por acercar la poesía a los jóvenes. La utilización de temas universales de la literatura, aunque con un estilo más coloquial, caracteriza a estos cantantes-poetas, que crean universos literarios interconectados y mezclan el formato tradicional del papel con actuaciones en vivo en bares y clubes. También el desarrollo de su actividad se vuelca en las redes sociales, en las que se comparte y consume literatura en una época en la que el consumidor es cada vez más

activo, según se define en el concepto anglosajón de *prosumer*, formado por la suma de los términos *producer* y *consumer*.

En la poesía cantada la rima es un elemento muy importante. En las letras de rap se podría decir que la rima es uno de los ejes vertebradores de su música. Se busca de forma obsesiva con la intención de sorprender a los demás raperos y al público (Pujante, 2009). También Martínez (2010, pp.78-80) analiza las cualidades poéticas del rap y se centra en las innovaciones que se pueden apreciar en la rima, que se pueden contrastar con la poesía en lengua española actual. En su estudio analiza algunas canciones de Violadores del Verso y señala las siguientes innovaciones: uso generalizado de la eufonía, predominio de la rima consonante, utilización de la rima interna con la intención de marcar el ritmo de la propia canción, desplazamiento del acento prosódico de las palabras, uso de palabras que terminan en la misma sílaba a modo de resonancia, entre otras.

Como señala Vicente-Yagüe (2015, p. 377), la música forma parte del recorrido vital de todo individuo ya desde su edad más temprana y tiene, además, relevante importancia entre los adolescentes. Llevar la música al aula no dejaría indiferente a los alumnos dada la importancia que tiene para ellos.

Tanto la poesía como la música son capaces de provocar en el oyente distintos estados de ánimo, es decir, son capaces de provocar emociones, y el factor emocional es esencial en cualquier situación de aprendizaje puesto que favorece la motivación, la creatividad, la afectividad, los esquemas culturales del aprendiz, las creencias, la inteligencia emocional, los valores, los intereses y las actitudes. Por esta razón, debemos considerar ambas disciplinas como elementos de un valor educativo de gran importancia.

El texto de las canciones es una forma de literatura que, según señala Díaz-Plaja (2002, pp.189-190), supone el contacto más directo con la poesía por parte de los alumnos de secundaria. Se trata de textos que los jóvenes no leen, pero que escuchan y supone para ellos:

el contacto más directo y vivo con la poesía. Una poesía que raras veces identifican con la que leen y analizan en sus libros de literatura, pero que está escrita siguiendo un mismo objetivo comunicativo, unos mismos campos temáticos y unas mismas reglas retóricas.

En cuanto a las canciones de rap, hay que decir que sus autores (*mc's*) atribuyen a sus creaciones una intención declaradamente artística que queda reflejada en el uso de palabras tales como “métrica”, “lirica”, “verso”, “poesía”, “rima”... De este modo, sus creadores tienen la certeza de hallarse inmersos en el devenir de los géneros poéticos, tal y como señala Santos (2001).

Las letras de las canciones tienen una gran capacidad comunicativa y un poder de trasladar mensajes que hay que aprovechar. Además, pueden ser “una herramienta con posibilidades infinitas para la educación, si son bien trabajadas” (Colomo, 2014, p.66). Se puede indagar sobre el proceso de invención de las letras, los temas, los valores, los modelos de conducta que se transmiten, etc., que son reflejo de la sociedad que representan. La importancia del profesor a la hora de llevar a cabo este tipo de trabajo es muy relevante, puesto que es quien debe guiar el aprendizaje a través de las canciones. Para ello hay tener en cuenta algunas consideraciones señaladas por Almacellas (2004) en Colomo (2014, p. 71):

- Se deben seleccionar las letras de las canciones en función de los objetivos formativos que se pretendan alcanzar.
- Se deben proporcionar las orientaciones necesarias para que sean capaces de desarrollar una lectura profunda de la letra que van a analizar.
- Los alumnos trabajarán en grupos con un material (cuestionario, preguntas cortas, etc.), que les lleve a reflexionar sobre los aspectos que fundamentan los objetivos propuestos.
- Se debe desarrollar un diálogo, a partir de la letra de la canción, para reflexionar sobre la realidad del hombre y del sentido de la vida.
- Por último, se debe evaluar la actividad realizada, analizando principalmente la modificación de las actitudes y los comportamientos como resultado observable del cambio hacia valores positivos y beneficiosos para el educando.

La carga de significado y literariedad de las canciones de rap y sus paralelismos con textos poéticos canónicos nos remite al concepto de intertextualidad, que permite “reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recursos expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí” (Mendoza, 2006, p.110). De este modo se establecen conexiones entre los distintos textos que permiten al lector aumentar su competencia literaria puesto que puede relacionar distintas referencias que ha ido integrando. La poesía es un género que presenta, generalmente, dificultades para los alumnos en cuanto a la comprensión, como ya se ha señalado. El proceso intertextual y cultural permite reconocer, asimilar y completar aquellos vacíos de comprensión (González, 2016, p. 268). La relación entre las canciones conocidas por los jóvenes (intertexto lector) y la poesía “canónica” se ha mostrado en diferentes estudios como un medio válido y motivador que facilita el aprendizaje significativo. En este sentido, y siguiendo con las propuestas de Mendoza (2006, p.111), el uso del intertexto permite conectar conocimientos y conceptos de diversos tipos, desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada, y adoptar criterios para valorar diversas producciones literarias según la continuidad de las relaciones que mantienen y según la perspectiva desde la que se perciben. Por tanto, como afirma Vicente-Yagüe (2015, p. 378), “el éxito en la recepción dependerá de la amplitud del intertexto lector del alumnado y la misión del docente deberá estar encaminada hacia la formación del mismo”.

Se pueden encontrar, como ya se ha señalado, gran cantidad de obras musicales inspiradas en textos literarios de poesía, teatro, cuento... Vicente-Yagüe (2015, p.379) presenta una tabla en la que se observa el texto previo (hipotexto) y el texto resultante fruto del proceso intertextual (hipertexto).

Tabla 2. *De la literatura a la música*

	Literatura (hipotexto)	Música (hipertexto)	
Poesía	J. de Espronceda: “Canción del pirata”	Tierra Santa: “La Canción del Pirata”	Moderna: canción rock
Poesía	Miguel Hernández: Poemas	Nach: “Hoy conVerso con Miguel”	Moderna: canción rap
Poesía	P. Verlaine: “Clair de Lune” (<i>Fêtes Galantes</i>)	C. Debussy: “Clair de lune” (<i>Suite bergamasque</i>)	Clásica: pieza pianística
Teatro	W. Shakespeare: <i>Romeo y Julieta</i>	Ch. Gounod: <i>Romeo y Julieta</i>	Clásica: ópera
Cuento	<i>Las mil y una noches</i>	Rimski-Korsakov: <i>Scherzade</i> , Op. 35	Clásica: suite sinfónica
Cuento	E. T. A. Hoffmann: <i>Cuentos</i>	J. Offenbach: <i>Los cuentos de Hoffman</i>	Clásica: ópera

Fuente: Vicente-Yagüe (2015). *Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula.*

Otro trabajo más reciente de esta misma autora, Vicente- Yagüe (2019), relaciona la obra de Federico García Lorca con la música y cómo la obra literaria del mismo autor ha servido de inspiración a otros compositores. El artículo pretende analizar las posibilidades didácticas de la obra teatral de García Lorca a través de la música en el contexto de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, una vez comprobado que el currículo permite dicha conexión interdisciplinar. Finalmente se establecen diez tareas didácticas de análisis fundamentadas en la relación significativa de la música con los textos del escritor.

Siguiendo en el ámbito de la intertextualidad canción-poema hay que mencionar el material didáctico de Cristóbal, Sanjuán y Villanueva (2019) en el que se presentan quince unidades didácticas interactivas que explotan los contenidos literarios de canciones de distintos géneros como el pop, rock, reggaeton, etc. y los conectan con obras clásicas de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco. El objetivo del estudio pretende aprovechar los contenidos literarios de las canciones que escuchan los jóvenes para crear un diálogo auténtico que les permita establecer nuevas relaciones basadas en

su intertextualidad, ampliar su competencia literaria y caracterizar los textos desde un punto de vista estético y sociocultural. Dicho trabajo enlaza con un estudio anterior de Cristóbal (2016b) titulado *Diez canciones actuales para conectar con los clásicos literarios*, cuya finalidad es facilitar la programación de contenidos literarios vinculando cada canción con una obra literaria. Cada unidad didáctica se desarrolla durante tres o cuatro sesiones. En dicha propuesta se trabajan autores y periodos literarios que van desde la Edad Media hasta la Ilustración. El modelo educativo se fundamenta en dos pilares teóricos: por una parte, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que propone relacionar un nuevo contenido con las ideas existentes del individuo para que ese nuevo contenido tenga un significado real para el individuo; por otra parte, en los postulados de la educación literaria que parten del intertexto del lector de Mendoza Fillola como medio para la construcción de la competencia literaria. Lo que se propone, finalmente, es avanzar desde las referencias literarias que el alumno tiene, y no del intertexto del discurso, que son las referencias que comparten varios textos, pero no necesariamente su lector. La finalidad de este trabajo es alimentar el debate de la renovación de la enseñanza de la literatura: “se propone incluir el uso de canciones en los programas y currículos para superar los métodos de enseñanza tradicionales que aíslan el hecho literario de la influencia que esta tiene en otras disciplinas artísticas más próximas a los alumnos” (Cristóbal 2016b, p. 15).

En definitiva, estas directrices intertextuales parecen tener una probada eficacia con los jóvenes estudiantes, según se desprende de los diversos estudios realizados. A pesar de ello, y de que los trabajos mencionados intentan ampliar el horizonte en cuanto a la aplicación de nuevas estrategias metodológicas en el aula, el mismo Cristóbal (2019, p. 6) señala que “las canciones continúan sin tener hoy en día un espacio propio en las clases de literatura. Probablemente porque a las reticencias de la crítica literaria se suma la falta de una tradición pedagógica y metodológica que permitan su explotación de una forma sistemática y escalable”.

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

III DISEÑO DE LA INVESTIGACION

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Opción metodológica y diseño de la investigación

Dadas las características de la investigación y los objetivos propuestos, que como ya se ha señalado tienen una doble vertiente sociológica y educativa, se ha optado por una metodología de investigación de tipo cualitativo de corte etnográfico. Según Stake, (1998, p.42) la distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende, y no tanto en los datos cuantitativos o cualitativos que aporte la investigación. En este mismo sentido, Sabirón (2006, p.338) indica que en la investigación etnográfica no hay que excluir en determinadas fases el uso de datos cuantificables.

El estudio del fenómeno de la construcción de la identidad de los raperos requiere un enfoque de investigación vinculado al ámbito sociológico. Nos encontramos ante una finalidad de investigación en la cual la comprensión del sujeto, sus procesos de interacción simbólica y la pluralización con su mundo vital es fundamental para entender el fenómeno sociológico objeto de estudio. En este sentido, podemos decir que optamos por investigar en la subjetividad, flexibilidad y particularidad de los sujetos para explicar la complejidad de los fenómenos en su entorno social.

De las posibles metodologías de investigación habituales en el ámbito sociológico se recurre a la etnografía dado que, tal y como plantean Atkinson y Hammersley (1994, p.16), es un método de investigación social que tiene una estrecha relación con “la manera como la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana”. La etnografía se caracteriza por dar la cualidad de reflexividad a la investigación social y por permitir interpretar las significaciones de las acciones de la vida cotidiana de los actores en sus espacios. La utilización del método etnográfico y la centralidad que dicho método otorga a las narraciones nos permite concentrarnos en el proceso de cómo los sujetos de estudio construyen las representaciones de sus identidades, teniendo en cuenta el conjunto de las relaciones y el contexto social donde se desenvuelven. En este sentido, Bisquerra (2000, p. 266) indica que en este tipo de metodología de investigación “el objetivo consiste en llegar a una “comprensión” de lo que sucede [...] se trata de ver el

punto de vista del sujeto: qué significado dan los sujetos a los hechos”. Los fines generales de la etnografía son, en síntesis, “examinar los comportamientos en su contexto para descubrir lo que significan, por qué ocurren y las funciones que desempeñan” (Van Lier, 1988, p.11).

Arnal, del Rincón y Latorre (1999, p.200) señalan como rasgos más destacados de la investigación etnográfica los siguientes:

- a) Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales.
- b) Su condición naturalista: estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- c) Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías.
- d) Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- e) Los datos aparecen contextualizados dentro de una perspectiva más amplia.
- f) Libre de juicios de valor.

Por su parte, Bisquerra (2000, p.267) indica las siguientes características referidas a la investigación etnográfica:

- a) Es inductiva, porque parte de la observación de un fenómeno, mediante la recogida de datos.
- b) Es subjetiva en la medida en que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.
- c) Es generativa en cuanto intenta generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones), a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables, usando una o más bases de datos como fuente de evidencia.

- d) Es constructivista porque las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de la conducta). Es un proceso paulatino de absorción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y descripción.

Sabirón (2006, p.453) señala que la finalidad de la investigación etnográfica “es comprender la realidad, es decir, dar razones de la complejidad”, en nuestro caso del fenómeno del *hip hop* en Aragón desde la perspectiva de la construcción de identidades.

La vertiente sociológica de este estudio se ha orientado hacia una metodología de carácter descriptivo, puesto que este tipo de metodología busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 60). La estrategia principal de recogida de datos para esta vertiente del estudio ha sido la entrevista en profundidad. La utilización de técnicas autobiográficas como las entrevistas “permite a los investigadores sociales contar con un testimonio subjetivo del individuo, de sus experiencias, de su visión particular frente a la plasmación de una vida que es reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores compartidos con la comunidad a la que pertenece el sujeto” (Albert, 1996, p. 192). Asimismo, para abarcar un mayor número de informantes, se ha utilizado un cuestionario para alumnos de 4º de ESO como estrategia de investigación dentro del ámbito sociológico en el que se abordan aquellas cuestiones relacionadas con el gusto e intereses por el rap, así como la socialización de este tipo de música por parte de este colectivo.

En lo que se refiere a la vertiente educativa del estudio, podemos hablar de una investigación etnográfica en contextos educativos con un diseño de “estudio de caso”. Dentro de estos diseños de estudio de caso nos centraremos en el “estudio de caso de tanteo de plausibilidad”, concepto formulado por Eckstein en 1975 y reformado por Mitchell en 1999, según recoge Sabirón (2006, p.239). La finalidad de un estudio de caso es aplicar procedimientos distintos de investigación para llegar a una explicación plausible del fenómeno objeto de estudio.

Se trata, en nuestro trabajo, de un “estudio de caso” que pretende observar la potencialidad que pueda tener el rap como herramienta educativa en la enseñanza de la poesía en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto en dos grupos de 4º curso. En este tipo de estudios se busca la comprensión de lo observado y analizado en el contexto educativo objeto de estudio y no tanto la generalización de unos resultados.. Así lo señala Stake (1998, p.115):

Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector.

Asimismo, nuestro estudio de caso tiene un carácter exploratorio, que es uno de los tipos de estudio de caso descritos por Yin (1994, cit. por Sabirón, 2006, p.239). El carácter exploratorio de la vertiente educativa de este trabajo se justifica por la escasez de estudios relacionados con este tema dentro de la Educación Secundaria en Aragón. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2007, p. 59) “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa en un contexto particular”. Este tipo de estudios, como indican los autores anteriormente citados, no constituye un fin en sí mismos y se caracterizan por ser flexibles y más amplios que los métodos descriptivos, correlacionales o explicativos. A causa de su diseño emergente, cada fase se inicia en función de los resultados obtenidos en las fases anteriores; con ello el diseño tiene rasgos de un proceso interactivo, progresivo y flexible. De este modo la investigación avanza en función de los datos analizados previamente. La obtención de la información y el análisis de la misma son procesos intercomplementarios, de modo que el análisis de la información se integra en cada una de las fases, como señala Mendoza (2004, p.59).

Stenhouse (1990, pp.70-72), incluye en el estudio de casos tres “estilos”: investigación-acción, evaluación e investigación naturalista. La investigación-acción es la propuesta que mejor se adapta a este trabajo, puesto que prevalece en este una

acepción interna y contextualizada de mejora que es característica de las investigaciones de este tipo (Sabirón, 2006, pp.229-239).

Siguiendo estos presupuestos, Elliott (1993, p.67) observa que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos y afirma que:

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículum configuran la pedagogía. La investigación-acción “educativa” supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso (p.73).

Para este estudio se ha diseñado una secuencia didáctica, como parte de un proceso de investigación-acción, la cual nos permitió observar, evaluar y, en último término, comprender el papel que puede jugar la música rap como herramienta didáctica para la educación literaria.

Mendoza (2004) advierte que solo desde la realidad educativa del aula es posible analizar y valorar los problemas y aportar las soluciones. La utilización de la investigación-acción, junto a la observación participante que caracteriza a las investigaciones de base etnográfica en el contexto educativo, permiten aportar datos reales y auténticos tomados en el mismo marco de la actividad real del aula. Como indica Mendoza (2004, p.50), la investigación en la acción suele entenderse como un proceso cíclico de acción-observación-reflexión- planificación-nueva acción, que constituye un proceso formativo para el docente y un itinerario de innovación.

La investigación-acción se basa en “una observación participante intensa e idealmente de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y sobre lo que allí se observó” (Erickson, 1986, p.290). En este proceso, la observación participante ha requerido del investigador un papel activo en el fenómeno objeto de estudio, como señala Bisquerra (2000, p. 266).

Otra característica de la investigación-acción es el empleo de una variada gama de técnicas cualitativas, de tipo interpretativo. Esta variedad de instrumentos de recogida

de datos deben dar lugar a una triangulación restrictiva (control cruzado de los puntos de vista de los profesores, alumnos y observador). Con la triangulación se persigue dotar al estudio de un aumento de validez interna, ya que es un principio necesario en cualquier tipo de investigación y especialmente en un estudio de caso.

En cuanto a sus fines, tiene un marcado carácter diagnóstico, precisamente por atender al carácter espiral del proceso y por la centralidad del plan de acción, cuyo desarrollo y evaluación permite ampliar y clarificar la diagnosis de la situación, como señala Mendoza (2004, p.52)

Según Cohen y Manion (19, p. 274) los efectos de la investigación-acción en las aulas se advierten en las cinco categorías que se exponen a continuación:

1. Es un medio para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o para modificar un conjunto dado de circunstancias.
2. Es un medio de adiestramiento en el servicio, equipando con ello al maestro con nuevas técnicas y métodos, que agudiza sus capacidades analíticas y eleva su autoconocimiento.
3. Es un medio de introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje, en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y cambio.
4. Es un medio de mejorar las comunicaciones, normalmente pobres, entre el maestro en ejercicio y el investigador académico, y de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar recetas claras.
5. Es un medio de proporcionar una alternativa preferible al método impresionista, más subjetivo para la resolución de problemas en las aulas.

En nuestro estudio, la investigación-acción se relaciona con la posibilidad de mejorar las actitudes y resultados de aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria en lo que se refiere a la poesía, estableciendo itinerarios lectores que parten del rap. Para ello, el informe sobre el estudio de caso de investigación-acción deberá adoptar un formato histórico en el que se narre el desarrollo cronológico de los hechos, tal como se fueron sucediendo a lo largo del tiempo, como señala Elliott (1993, p.109).

El diseño de la investigación está ligado a aquellos objetivos que previamente se han marcado para la misma, y debe adaptarse de la mejor manera posible al contexto de la investigación, y con la utilización de las diferentes estrategias, si fuese necesario, para la obtención de unos resultados fiables.

Seguidamente, se ofrece un mapa conceptual que facilita la comprensión del diseño de investigación llevado a cabo para este estudio, que será detallado en los epígrafes siguientes.

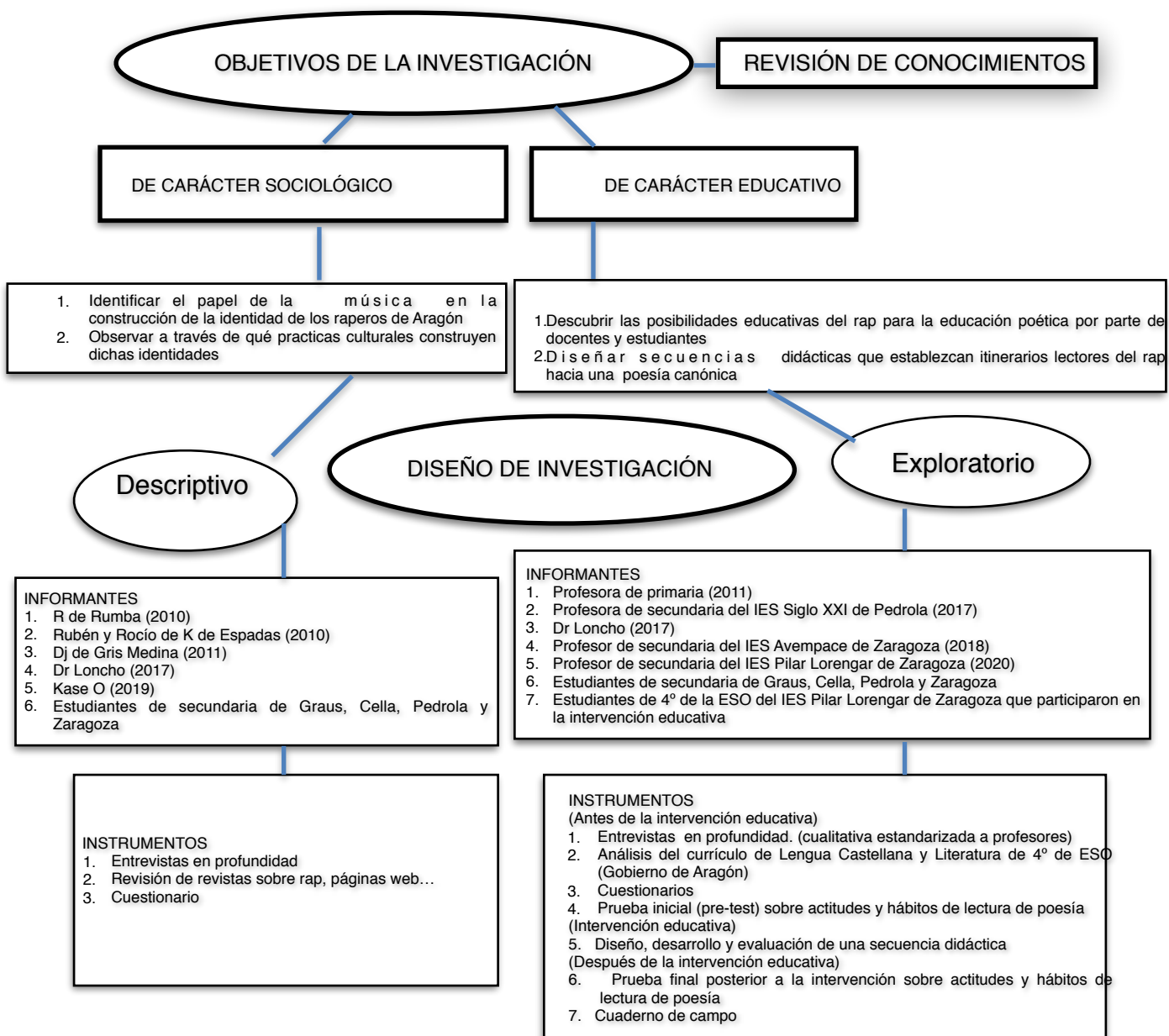


Figura 1. Mapa conceptual del diseño de investigación

3.2. Fases de estudio, informantes y participantes

Puesto que esta investigación tiene una doble vertiente, sociológica y educativa, se han establecido dos grupos de informantes referidos a cada una de las vertientes señaladas. Como señala Mendoza (2004, p. 60), de la adecuada selección de informantes, y de los criterios de su selección, depende la fiabilidad del estudio.

En cuanto al estudio sociológico relacionado con el mundo del rap, en una primera fase (2010- 2011), se planteó quiénes podrían ser informantes adecuados para proporcionar información acerca del rap en Aragón. Se pretendía obtener un enfoque amplio y riguroso del tema. Por suerte, en Aragón se ha contado con un grupo zaragozano puntero en el mundo del rap, Violadores del Verso, de gran trascendencia tanto en el contexto nacional como en el internacional. Este hecho hizo que se plantease como algo prioritario establecer contacto con alguno de los miembros de dicho grupo. Gracias a un amigo del *dj* de este emblemático grupo se pudo concertar una entrevista con R de Rumba.

Para tener otros puntos de vista que permitieran contrastar información y aportar una visión de género del fenómeno objeto de estudio, se realizaron algunas entrevistas más, esta vez en Huesca, donde se contactó con la *mc* de KDESPADAS y con el *dj* de Huellas de Barro. También se llevó a cabo una entrevista con el *dj* de Gris Medina, que impartía cursos de rap en un Centro de Tiempo Libre en Zaragoza, el cual aportó una visión desde dentro de la cultura *hip hop* así como desde el ámbito educativo no formal.

En una segunda fase de la investigación (2016- 2018) se amplió el enfoque sociológico realizando una entrevista en profundidad a otro de los raperos más importantes de Zaragoza: Doctor Loncho, cuya aportación a la investigación ha sido muy valiosa dada su amplia visión, que abarca desde el mundo artístico y comercial hasta el mundo educativo, puesto que realiza talleres de rap para estudiantes en centros de secundaria y también para otras instituciones.

Finalmente, en marzo de 2019 se pudieron obtener declaraciones de Kase O (Javier Ibarra) — quien fuera miembro de Violadores del Verso y que actualmente desarrolla su carrera en solitario—, aprovechando un acto de homenaje que se le rindió en el instituto Pilar Lorengar de Zaragoza, en el que estudió. En dicho acto el artista

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

aportó su visión acerca de lo que supuso el rap en su vida y de la relación que guarda el rap con la poesía. La posibilidad de conversar con este referente aragonés del rap de prestigio internacional supone una contribución muy importante para esta investigación puesto que todos los textos que se utilizaron en las secuencias didácticas en lo referente al rap son de su autoría. La información aportada por Kase O fue muy enriquecedora tanto desde la perspectiva sociológica como desde la educativa.

Seguidamente se expone una tabla en la que se muestran las entrevistas realizadas en la vertiente sociológica del estudio, así como las fechas y lugares en las que fueron llevadas a cabo:

Tabla 3. *Entrevistas de la vertiente sociológica*

Entrevistados	Fecha de la entrevista	Ciudad de la entrevista	Lugar de la entrevista
R de Rumba <i>Dj</i> de Violadores del Verso	2/6/2010	Zaragoza	Cafetería
Rubén <i>Dj</i> y Rocío <i>Mc</i>	8/6/2010	Huesca	Cafetería
Raúl	13/3/2011	Zaragoza	Centro de Tiempo Libre
Dr. Loncho	29/5/2017	Zaragoza	Cafetería
Kase O	28/3/2019	Zaragoza	IES Pilar Lorengar

En cuanto a la vertiente educativa, en una primera fase (2010- 2011), mencionada anteriormente, se realizó una exploración de la influencia que tenía el rap dentro del ámbito educativo de primaria y la repercusión que este tipo de música tenía en los libros de texto. Para ello se entrevistó a una profesora de música de educación primaria. La elección de la profesora se debió a su larga trayectoria dentro del ámbito educativo y a

su compromiso con la música, lo cual nos aportó un importante testimonio en calidad de experta desde dicho ámbito. Esto también nos permitió conocer el concepto que tiene sobre el mundo del rap una persona ajena a dicha cultura.

En una segunda fase (2016- 2018) se realizaron entrevistas a dos profesores de literatura. La primera informante (Silvia G.) es profesora de Lengua y Literatura en el IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) con una experiencia de 17 años dentro del ámbito docente en el momento de la entrevista. Se trata de una profesora con una amplia trayectoria y compromiso dentro del ámbito educativo puesto que forma parte activamente de un proyecto pionero denominado *Poesía para llevar*, que ha tenido una gran importancia en el fomento de la lectura de poesía en los centros de secundaria de Aragón. El segundo informante (José Antonio G.) es profesor de Lengua y Literatura en el IES Avempace de Zaragoza y profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de la misma ciudad. Este profesor tiene una trayectoria de 25 años dedicados a la docencia en el momento de la realización de la entrevista. La elección del profesorado vino determinada, como se puede observar, por el compromiso que dichos profesores tienen con la disciplina en la que trabajan y por su bagaje como docentes.

En el año 2020 se realizó una última entrevista al profesor de Lengua y Literatura del IES Pilar Lorengar de Zaragoza, José Antonio E. Este mismo profesor fue quien llevo a cabo la secuencia didáctica diseñada para esta investigación. Dicha entrevista permitió afianzar conceptos y reafirmar algunas cuestiones que habían sido mencionadas por los otros profesores, así como por la literatura especializada. También hay que mencionar que los resultados de esta entrevista tienen un carácter pos-test en relación a la intervención educativa puesto que se realiza una valoración final de dicha intervención.

A continuación, se presenta una tabla con las entrevistas realizadas en relación con la vertiente educativa. Hay que señalar que se incluye en esta tabla la entrevista realizada a Dr. Loncho por sus significativas aportaciones dentro del ámbito educativo.

Tabla 4. *Entrevistas de la vertiente educativa*

Entrevistados	Fecha de la entrevista	Ciudad de la entrevista	Lugar de la entrevista
Profesora de música de primaria	11/ 2/ 2011	Graus (Huesca)	Colegio Público Joaquín Costa
Profesora de Lengua y Literatura de secundaria en el IES Siglo XXI de Pedrola	29/11/2017	Zaragoza	Cafetería
Doctor Loncho	29/05/2017	Zaragoza	Cafetería
Profesor de Lengua y Literatura de secundaria en el IES Avempace de Zaragoza	20/2/2018	Zaragoza	Despacho de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
Profesor de Lengua y Literatura de secundaria en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza	17/2/2020	Zaragoza	Seminario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Por otra parte, se planearon para este estudio encuestas a alumnos, con el objeto de conocer su interés por el rap y por la poesía. En las encuestas, cuyo contenido se detallará más adelante, han participado cuatro centros educativos que han cubierto las tres provincias aragonesas. Estas encuestas aportaron importante información tanto desde la perspectiva sociológica como de la educativa. Se tuvo en cuenta, además, que representarían tanto zonas rurales como urbanas. Hay que decir que la muestra seleccionada para la realización de estas encuestas no tiene una finalidad con valor estadístico, sino exploratorio.

En la realización de estas encuestas han participado un total de 190 alumnos de 4º de la ESO. Los institutos que se visitaron fueron los siguientes: Baltasar Gracián de Graus (Huesca), Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza), Sierra Palomera de Cella (Teruel) y Pilar Lorengar de Zaragoza. La encuesta piloto se realizó en el IES Baltasar Gracián de Graus en el año 2017 y participaron 58 alumnos. Dados los buenos resultados obtenidos de la encuesta piloto se tuvieron en cuenta los datos a la hora de realizar el análisis final. El resto de las encuestas se realizaron en el año 2018. Seguidamente se presenta un cuadro con los centros participantes y el número de alumnos.

Tabla 5. *Relación de encuestas realizadas para el estudio*

Centros	Año	Curso	Alumnos
Baltasar Gracián de Graus (Huesca)	2017	4º ESO	58
Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza)	2018	4º ESO	30
Sierra Palomera de Cella (Teruel)	2018	4º ESO	22
Baltasar Gracián de Graus (Huesca)	2018	4º ESO	46
Pilar Lorengar de Zaragoza	2018	4º ESO	34
			190 Total

3.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado distintos instrumentos de recogida de datos que se relacionan con la vertiente sociológica, por una parte, y con la educativa, por otra parte. La recogida de datos está en función de los objetivos y de la progresión de la misma investigación. La utilización de los diferentes instrumentos está en concordancia con la investigación-acción, tal como indica Mendoza (2004, p.59). La forma en que se recaba la información tiene relación, en algunos casos, con el trabajo de campo, que como señalan Rodríguez, Gil y García (1996, p.5), “se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio”.

Para la vertiente sociológica:

a) *Entrevistas en profundidad a raperos aragoneses.*

Este modelo de entrevista es el que se ha utilizado para conocer las opiniones y vivencias de los raperos. Puesto que se trata de indagar dentro de aquellos aspectos que forman parte de su “construcción” como individuos que pertenecen a un colectivo concreto, se ha considerado el instrumento más adecuado para ello. Los informantes a los que se les ha realizado este tipo de entrevista fueron: R de Rumba (*dj* de Violadores

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

del Verso), Rubén (*dj* de Huellas de barro), Rocío (*mc* de Kdespadas), Raúl (*dj* de Gris Medina) y Doctor Loncho.

b) *Cuestionario a alumnos de secundaria de 4º de ESO.*

Se aplicó un cuestionario a alumnos de 4º de la ESO que pretendía conocer sus gustos e intereses por el rap, así como su modo de socializar con este tipo de música. Asimismo ahondaba en cuestiones relacionadas con la poesía.

c) *Revisión de revistas musicales juveniles, páginas web, canales de difusión de esta música.*

Para la vertiente educativa:

d) *Entrevistas cualitativas estandarizadas a profesores de primaria y secundaria.*

Se utilizó este formato de entrevista tanto para la profesora de primaria del Colegio Joaquín Costa de Graus (Huesca) como para los profesores de secundaria que han participado en este estudio, de los IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) e IES Avempace de Zaragoza. Al profesor que guió la secuencia didáctica en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza se le realizó otro tipo de entrevista que se comentará más adelante en el apartado i).

e) *Análisis del currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO (Gobierno de Aragón).*

f) *Cuestionario inicial sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía (previo a la intervención educativa).*

g) *Grabación y transcripción de las sesiones de una secuencia didáctica desarrollada en dos aulas de 4º de ESO.*

h) *Cuestionario final posterior a la intervención sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía y valoración del proceso de aprendizaje realizado.*

i) *Entrevista post intervención educativa al profesor que ha guiado dicha intervención.*

j) *Cuaderno de campo (Observación participante).*

Seguidamente se detallan las características y el uso de cada uno de estos instrumentos.

INSTRUMENTOS DE LA VERTIENTE SOCIOLÓGICA

a) Entrevistas en profundidad a raperos aragoneses.

La entrevista es una herramienta de investigación que ha cobrado protagonismo y que se muestra muy útil para la investigación en ciencias sociales. Esto no siempre ha sido así, ya que desde las premisas positivistas, en las que se maneja el presupuesto de un mundo verdadero y otro falso, la subjetividad, que va intrínseca a la entrevista, no tiene ningún valor, pues la finalidad es la objetividad. Para Ballester (2006, p.27) “las objeciones epistemológicas a la investigación basada en entrevistas tienen cada vez menos peso”. Como indica Woods (1989, p.77) la entrevista es el instrumento más utilizado en la investigación etnográfica y en contextos educativos en los trabajos de investigación realizados en Gran Bretaña. Permite descubrir las visiones de las distintas personas, recoger información sobre determinados acontecimientos y es también un medio de “hacer que las cosas sucedan” y de estimular el flujo de datos.

Según Cohen y Manion (1990, p.378) la entrevista tiene la ventaja de permitir una mayor profundidad a la hora de recoger datos, de ahí que se haya considerado esta técnica de recogida de información como la más adecuada para indagar en las vivencias y formas de pensamiento de los informantes.

Hay que tener en cuenta que la entrevista tiene algunas limitaciones, ya que proporciona un discurso subjetivo del entrevistado que a su vez va guiado por el entrevistador, en este caso el investigador. Pero este discurso sufre alteraciones en la transcripción, en el tratamiento de la información (creación de categorías, codificación, etc.), de manera que la “traducción” nunca es absolutamente fiel (Ballester 2006). Siendo conscientes de estas limitaciones, en esta investigación se ha intentado ser lo más riguroso posible en este aspecto. Así, para recoger la información se utilizó una grabadora cuyo contenido se volcó al ordenador permitiendo un acceso permanente a la información. Posteriormente, fueron transcritas íntegramente todas las entrevistas para

poder analizar con más detalle el discurso desarrollado por parte de los entrevistados (ver Anexos 1 y 3).

Otra de las limitaciones que se observan en la entrevista es la propia subjetividad, que conlleva una parcialidad, según se recoge en Cohen y Manion (1990, p.390). Para evitar esta parcialidad estos autores aconsejan comparar los resultados con otros de la misma índole, o lo que se conoce como validación convergente. Con esta finalidad, se han realizado varias entrevistas sobre los mismos temas a diferentes personas: R de Rumba (*dj* de Violadores del Verso), Rubén (*dj* de Huellas de barro), Rocío (*mc* de Kdespadas), Raúl (*dj* de Gris Medina) y Doctor Loncho.

Otro medio de reducir la parcialidad consiste en formular cuidadosamente las preguntas, las cuales deben estar en concordancia con los objetivos de la investigación que se plantean (Cohen y Manion, 1990, p.393). Así pues, el objetivo de las entrevistas a los raperos fue el de profundizar en cuestiones acerca de la construcción de la identidad a partir del fenómeno del *hip hop* en Aragón. A este respecto se abordaron tanto temas exclusivamente musicales como de recepción de este estilo de música por parte del público, de sus propias vivencias como raperos... En definitiva, se buscó dar respuesta a aquellos interrogantes de corte sociológico.

La preparación de las entrevistas supone, para el investigador, tener en cuenta algunas consideraciones éticas. En primer lugar, hay que contar con el consentimiento por parte de los participantes. Se ha de respetar el anonimato de aquellos que así lo consideren. Los entrevistados serán informados de la finalidad de la investigación. Asimismo, se procurará no realizar entrevistas demasiado extensas para causar el menor trastorno posible a los participantes, pero lo suficiente para obtener la información deseada.

Por su parte, el entrevistador-investigador ha de ser capaz de aprehender la intención de quien habla, de interpretar lo que el entrevistado quiere decirle realmente. En este sentido hay que atender a la intención y a la convención. Esta se refiere a que el funcionamiento de la lengua se hace posible gracias a unas convenciones, a un “sistema de comunicación previamente fijado” (Ballester, 2006). Sabirón (2006, p.282) advierte de que en la investigación etnográfica el entrevistado se tiene que ver identificado una

vez que se ha elaborado el informe por parte del investigador. Solo así se demuestra la calidad y la pertinencia de la investigación.

Por otra parte, la preparación de las entrevistas supone una búsqueda previa de documentación para conocer los aspectos fundamentales sobre los que profundizar a la hora de la realización de estas. Esta recopilación de datos se ha de enfocar en una doble vertiente: general de los temas en cuestión y particular atendiendo a aspectos individuales de algunos de los entrevistados que por su relevancia dentro del ámbito de estudio son de interés especial para la investigación, como es el caso de los Violadores del Verso.

Así pues, para la confección de las entrevistas, en su vertiente sociológica (raperos), se tuvieron en cuenta algunos temas como la historia del rap en general y en Aragón en particular; los medios técnicos e influencias musicales que utilizan para la producción de su música; las temáticas de las letras; los soportes de edición, canales de distribución y recepción de su música por parte del público; cuestiones sociales tales como el machismo y las clases sociales en el rap; la relevancia de ciertos códigos propios de los raperos relacionados con la vestimenta, la gestualidad o el uso de un determinado lenguaje, etc. Pero no se llevaron a cabo de forma estructurada, ya que se realizaron las preguntas siguiendo el fluir de la conversación, de forma natural, aportando una información de los acontecimientos tal y como son, siguiendo las indicaciones de Woods (1989, p.83). Para este autor una de las claves de una buena entrevista se halla en la naturalidad y espontaneidad puesto que “cuanto más natural es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito” (p.80). Por otra parte, Woods indica que es muy importante evitar la conducción o la sugerencia por parte del entrevistador a fin de obtener opiniones sinceras y precisas.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el momento en que a los entrevistados les fue posible realizarlas y en aquellos lugares en los que se sintieran cómodos. “No se trata tan solo de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino de sensación de control y de confianza de parte del entrevistado” (Woods, 1989, p.85).

Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha, se les explicó a los entrevistados en qué consistía el trabajo de investigación. La estrategia prevista a la hora

de realizarla consistió en formular preguntas fáciles de comprender y que dieran respuesta a los objetivos que se marcaron para esta investigación. De este modo, se plantearon cuestiones sencillas, breves y que permitieran al entrevistado expresarse y explayarse libremente en torno a las distintas cuestiones. Cohen y Manion (1990, p.385) argumentan las ventajas de la utilización de preguntas abiertas:

Las preguntas abiertas tienen un cierto número de ventajas: son flexibles; permiten al investigador indagar de modo que pueda penetrar más profundamente, si lo desea, o aclarar mal entendidos; capacitan al entrevistador para comprobar los límites del conocimiento del informante; animan a cooperar y ayudan a establecer una relación de confianza mutua y permiten al entrevistador hacer una valoración más cierta de lo que realmente cree el informante.

La estrategia utilizada para la secuenciación de preguntas fue partir de temas generales para ir profundizando hacia temas más específicos. Es decir, se utilizó la técnica de secuencia de preguntas en embudo (Cohen y Manion, 1990, p.386). Las entrevistas tuvieron un tono distendido y abierto que permitieron llegar a la espontaneidad y reciprocidad, tal como aconseja Woods (1989, p.83).

La duración de las entrevistas no excedió los 45 minutos en ningún caso a excepción de la que se llevó a cabo en Huesca que tuvo una duración de dos horas ya que se entrevistaba a dos personas a la vez.

Tras recoger la información por medio de una grabadora para garantizar la fidelidad del discurso generado por los entrevistados, se realizó la transcripción de las mismas. Se ha respetado la literalidad de lo expresado por los informantes, ya que la forma de expresarse de cada individuo aporta una gran información acerca del mismo, por lo que se ha considerado imprescindible conservar dicha literalidad del discurso. Esta forma de proceder es la que aconsejan Cohen y Manion (1990, p.403).

Por otra parte, para la organización de la información se procedió a la numeración de las preguntas. Las respuestas que siguen a las preguntas se ordenan en párrafos en el caso que así suceda, de tal manera que para localizar el texto extraído de la entrevista en primer lugar se hará constar el número de la pregunta y seguidamente el del párrafo del que forma parte (ver Anexo 1).

Posteriormente, se agruparon los contenidos de las entrevistas en bloques temáticos para obtener una visión de conjunto del tema en cada caso. Es decir, se llevó a cabo un agrupamiento y reducción fenomenológica que según Hycner (en Cohen y Manion, 1990, p.403) significa “agrupar lo más posible el significado e interpretación del investigador y entrar en el mundo del único individuo que se entrevistaba”. Esto permite diseñar unidades de significado relevante a partir del discurso de los entrevistados. En este sentido Goetz y Le Compte (1988), Colás (1994) y Cambra (2003) señalan que el modelo general propio de la investigación cualitativa se organiza en torno a cuatro ejes que han sido los que han guiado el análisis en esta investigación:

1. Eje GENERATIVO: descubrir constructos y proposiciones a partir de datos o fuentes de evidencia.
2. Eje INDUCTIVO: las teorías se desarrollan de abajo a arriba, a través de las interconexiones de evidencias y datos recogidos.
3. Eje CONSTRUCTIVO: las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción, no son definidos previamente a la recogida de datos.
4. Eje SUBJETIVO: reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.

El proceso que va del análisis de los datos a la teorización (descubrimiento y manipulación de categorías abstractas) conlleva una serie de operaciones que se resumen en cuatro: exploración, descripción, interpretación y teorización (Colás, 1994, p. 270).

El proceso es, pues, el de una progresiva reducción de los datos. Siguiendo el modelo de Wittrock (1984), se parte de un primer nivel de análisis (“retrato narrativo”) en el que se van identificando aspectos relevantes para las preguntas de investigación planteadas y se van asignando categorías a los datos, hacia un segundo nivel más abstracto en el que se establecen vínculos clave entre manifestaciones análogas del mismo fenómeno, se buscan patrones de generalización, se sistematizan categorías y relaciones entre categorías, se construyen modelos explicativos para cada unidad y,

finalmente, para el conjunto de unidades. Con todo ello se llega a una síntesis de resultados o conclusiones y a la discusión de dichos resultados con apoyo de la teoría.

b) Cuestionario a alumnos de secundaria de 4º de ESO.

Con el fin de recabar información sobre el grado de interés que tienen los jóvenes de Aragón por la música rap y, en especial, por sus letras, se diseñó un cuestionario piloto que fue validado por cinco jueces, todos ellos profesores titulares de la Universidad de Zaragoza, pertenecientes a las Áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de la Expresión Musical. El formato utilizado para la evaluación de los jueces está basado en el modelo de Briz (2014), utilizado en su tesis doctoral. Las observaciones realizadas por los jueces fueron tenidas en cuenta y se llevaron a cabo las modificaciones necesarias para la mejora del cuestionario. Las modificaciones atendieron tanto a la mejora de la presentación formal de algunas de las preguntas planteadas, como a la redacción y clarificación de las mismas.

Este cuestionario piloto se aplicó en junio de 2017 en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) y fue respondido por 58 alumnos que se dividían en dos grupos. Después de realizar unas mínimas mejoras a dicho cuestionario se implementó a 132 alumnos más, todos ellos de 4º de la ESO. Participaron los alumnos de Graus (Huesca), esta vez 46 alumnos en enero de 2018; 22 alumnos del IES Sierra Palomera de Cella (Teruel) en el mes de febrero; 30 alumnos del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de marzo de 2018 y, por último, 34 alumnos del IES Pilar Lorengar de Zaragoza en enero de 2019.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos. Pérez-Llantada y López (2001, p. 445) definen el cuestionario como “un conjunto de preguntas, preparadas cuidadosamente, que recaban información sobre aspectos que interesan en una investigación y que tienen que ser contestadas por la muestra a la que se extiende el estudio”.

Como señala Herrero (2002, p. 150) el cuestionario es un instrumento de investigación que “requiere un alto grado de estructuración tanto en su diseño como en su elaboración”. Las preguntas deben ser preferiblemente cerradas para facilitar la

codificación posterior. Por otra parte, la autora señala que la encuesta debe ir acompañada de las explicaciones necesarias que faciliten la autoaplicación por parte de los encuestados.

Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas en función de la información que se quiera recabar. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta a las que los sujetos deben circunscribirse. Pueden ser dicotómicas o incluir varias alternativas de respuesta. Las preguntas abiertas, por su parte, no proponen alternativas de respuesta y son útiles cuando se desea profundizar en ciertas opiniones o comportamientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, pp.196-201).

Pérez-Llantada y López (2001, p.448) indican diez aspectos a tener en cuenta para la correcta formulación de las preguntas en un cuestionario:

1. El número de preguntas del cuestionario será el mínimo posible.
2. Se tenderá a que las preguntas requieran una respuesta numérica o simplemente una afirmación o negación, o una elección en el caso de respuestas múltiples.
3. Las preguntas serán redactadas de forma sencilla, comprensible para la población a la que va destinada; esta redacción debe ser personal y directa.
4. Es conveniente la presentación de forma neutral.
5. Se deben formular del modo más concreto y preciso, sobre todo si se refiere a unidades de medida o periodos de tiempo.
6. Se evitará el empleo de la interrogación por qué.
7. Se deben evitar las formulaciones que puedan provocar algún tipo de prejuicio.
8. Las preguntas deben presentarse en forma de enunciados positivos, para evitar dar lugar a dudas sobre el sentido de la respuesta.
9. Conviene evitar la forma afirmativa, pues sugieren el contestar afirmativamente.
10. Siempre que sea posible deben evitarse las preguntas indiscretas y las que requieran cálculos o esfuerzos de memoria del encuestado.

En cuanto al diseño del cuestionario, Bisquerra (2000, p. 98) señala que “debe ser claro y sin ambigüedades”. Asimismo, se debe evitar el falseamiento de las respuestas, ya que, a veces, el encuestado quiere aparecer como creen que debería ser. Para evitar este sesgo es suficiente con realizar una encuesta anónima. También hay que evitar las preguntas tendenciosas; las preguntas demasiado cultas; preguntas complejas; preguntas negativas; preguntas irritantes, como indican Cohen y Manion (1985, pp. 105-107, en Bisquerra, 2000, p. 98).

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de organizar el cuestionario es la distribución de las preguntas. La estrategia de preguntas en embudo es lo que recomienda Bisquerra (2000, p.102). Consiste en comenzar con preguntas sobre aspectos generales para ir hacia aspectos más específicos. Otra técnica es la del embudo invertido, que comienza con las preguntas más específicas y concluye con las más generales. Esto requiere una reflexión acerca de las ideas del sujeto antes de llegar a la generalidad (Pérez-Llantada y López, 2001, p. 449). En nuestro caso hemos optado por comenzar con los aspectos generales.

En cuanto a la validez y fiabilidad del cuestionario hay que observar que las preguntas que se planteen respondan a los interrogantes propuestos en la investigación. En este sentido Bisquerra (2000, p.102-103) señala que la validez “se refiere a que las preguntas midan lo que realmente se pretende medir”.

Una vez diseñado el cuestionario es conveniente realizar una prueba para apreciar los posibles fallos y reformular las preguntas. Pérez-Llantada y López (2001, p.449) aconsejan entre 30 y 50 sujetos para validar el cuestionario y observar así si se necesitan explicaciones ulteriores para responder a las preguntas y si cubre las demandas reales para lo que fue diseñado dicho cuestionario.

Teniendo en cuenta todos estos requisitos, en la vertiente sociológica de nuestra investigación se diseñó un cuestionario piloto en el año 2017 con el objetivo de obtener información acerca del gusto musical de los jóvenes en cuanto al estilo rap, pero que también pretendía ahondar en cuestiones educativas y pedagógicas relacionadas con la poesía “canónica” y las letras de la música rap. En un primer momento se pensó en realizar dos cuestionarios diferenciados, uno para la vertiente sociológica de la

investigación y otro para la educativa, pero finalmente se optó por realizar un cuestionario piloto inicial que pudiera abordar las dos vertientes al mismo tiempo dado el carácter exploratorio, y no estadístico, del propio cuestionario. Este hecho no fue en detrimento de la investigación puesto que la información guardaba relación con la que se quería investigar y resultó más operativa para esta y para los encuestados.

El cuestionario piloto iba dirigido a alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y se concretó en unas preguntas referidas a distintos aspectos que se centraron en los gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía. Para evitar el falseamiento de las respuestas la encuesta se contestó de forma anónima. El cuestionario diseñado puede consultarse en el Anexo 2.

Dicho cuestionario se presentó a los alumnos de 4º de ESO del IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en el mes de junio de 2017. Fue respondido por un total de 58 alumnos. Una vez recogidas las encuestas fueron numeradas para una buena organización del trabajo.

El cuestionario incluye diferentes tipos de preguntas. Por una parte, hay preguntas cerradas que presentan cuatro ítems de respuesta. Estas solo dan una opción de respuesta. Por otra parte, se plantean preguntas que podríamos denominar semicerradas, como pueden ser la 9, 10, 12..., en las que los encuestados pueden ofrecer varias opciones de respuesta para una misma pregunta y, además, adjuntan un apartado “otros” en el que pueden aportar información subsidiaria. Finalmente, también se han incluido en este cuestionario preguntas abiertas que aportan una nutrida información por parte de los encuestados, si bien el análisis posterior resulta más laborioso.

Para el análisis de las preguntas se procedió al recuento de las respuestas contabilizando, uno a uno, todos los ítems señalados por los encuestados, así como las informaciones de carácter textual recogidas en las preguntas abiertas.

En las preguntas cerradas se realizó un estudio porcentual relacionando el número de respuestas en cada ítem con el número de alumnos encuestados, puesto que solo había una posibilidad de respuesta por alumno.

Para las preguntas semicerradas, puesto que ofrecían diferentes posibilidades de respuesta para cada ítem, se realizó el estudio porcentual relacionando el número de respuestas global y los ítems. Esto se explica porque cuando se plantea “Qué aspectos de las letras de rap te gustan más”, por ejemplo, un encuestado podía señalar todas las opciones de respuesta planteadas en la encuesta, e incluso otras, si le parecía oportuno.

En los resultados porcentuales que se han plasmado en el análisis de las encuestas no se han tenido en cuenta los decimales para ofrecer una visión más clara, de manera que hay un porcentaje residual que se pierde en dicho análisis.

Por último, en las preguntas abiertas se anotaron, una a una, todas las respuestas codificando el número de pregunta, así como del encuestado. Posteriormente, se agruparon las respuestas en bloques temáticos y se presentaron los resultados.

c) Revisión de revistas musicales, páginas web, canales de difusión de esta música.

Para llevar a cabo la vertiente sociológica de la investigación se creyó oportuno realizar una revisión de aquellas revistas musicales, páginas web y otros canales de difusión del rap que pudieran aportar información acerca de este tipo de música. Esta revisión ha resultado relevante porque ha ayudado a comprender el papel que desempeña este estilo musical en la construcción identitaria de los jóvenes de Aragón, pero también desde una perspectiva educativa, ya que se han hallado trabajos interesantes sobre aspectos educativos basados en el rap.

Las fuentes que se han utilizado para realizar esta revisión han sido diversas. Por una parte, los cuestionarios a los alumnos desvelaron información acerca de las plataformas de difusión de este tipo de música, como *youtube* o *spotify*. Asimismo, proporcionaron nombres de algunas revistas especializadas y de aquellas páginas web que los jóvenes visitan, referidas a la música rap, orientadas hacia un mayor conocimiento de sus artistas favoritos.

Por otra parte, las entrevistas a raperos aragoneses han aportado información acerca de los artistas más influyentes dentro del panorama *hip hop* tanto nacional como

internacional, así como de aquellos programas de televisión, ciertamente escasos, y revistas dedicadas a este género.

Por último, la revisión de estudios sobre el rap en España ha permitido profundizar en el conocimiento de diferentes proyectos educativos basados en el rap como el de Rodríguez e Iglesias (2014), en cuyo estudio sobre el *hip hop* señala la importancia de dar a conocer experiencias y proyectos sociales realizados a través de dicha cultura que se estudiarán más adelante en el apartado 4.3.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA VERTIENTE EDUCATIVA

Siguiendo un modo de proceder que responde al enfoque general de investigación-acción, y puesto que se ha realizado un diseño de intervención en un centro de secundaria, fue preciso observar el contexto educativo y las competencias previas de los estudiantes participantes, para compararlas con las obtenidas después de la intervención, así como el análisis de lo sucedido durante el desarrollo de las sesiones que tuvieron lugar en el aula. Este modo de proceder ha incluido varios instrumentos de recogida de datos, que se detallan a continuación:

d) Entrevistas cualitativas estandarizadas a profesores de primaria y secundaria.

Se utilizó este formato de entrevista tanto para la profesora de primaria del Colegio Joaquín Costa de Graus (Huesca), como para los tres profesores de secundaria de los IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza), IES Avempace de Zaragoza e IES Pilar Lorengar de Zaragoza respectivamente, que participaron en este estudio.

Dichas entrevistas seguían el esquema de la entrevista cualitativa estandarizada según sugiere Colás (1994, p.261):

La entrevista estandarizada se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite todos los entrevistados [...] Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales.

Por otra parte, las entrevistas a los profesores tenían como objetivo observar la potencialidad que pudiera tener el rap como herramienta educativa, así como apreciar la vinculación de este estilo de música con la poesía clásica. Asimismo se abordaron temas como el planteamiento curricular de la asignatura de Lengua y Literatura a nivel institucional, el papel de la poesía en el currículo, a qué nivel de profundidad se aborda la poesía en el aula por parte de los profesores, la respuesta de los alumnos cuando se programan actividades vinculadas con el rap, las limitaciones que pudiera tener este tipo de música en el aula, etc.

e) Análisis del Currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO del Gobierno de Aragón.

Se ha realizado una revisión del currículo oficial de secundaria para observar si es pertinente tener en cuenta dicho tipo de música, dadas sus características, dentro de lo que supone el marco legal. Así, se han tenido en cuenta los decretos de Enseñanzas Mínimas que se establecen para la ESO en cuanto a la educación poética se refiere y con especial atención al 4º curso.

f) Cuestionario sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía

Con la finalidad de conocer los gustos e intereses por la poesía de los alumnos de 4º de la ESO se les pasó el cuestionario exploratorio ya comentado anteriormente (ver Anexo 2). Entre estos alumnos que contestaron el cuestionario se encontraban los dos grupos del IES Pilar Lorengar que posteriormente participaron en la intervención educativa, por lo que las respuestas dadas por estos dos grupos han servido de pre-test y se contrastan con las que aportan los mismos participantes en el cuestionario final post-test.

g) Grabación y transcripción de las sesiones de una secuencia didáctica desarrollada en dos aulas de 4º de ESO.

Todas las sesiones llevadas a cabo fueron registradas con una grabadora digital que permitió volcar las sesiones al ordenador. Posteriormente, se procedió a la transcripción de cada sesión indicando el número de sesión, el día en que se llevó a cabo, duración de la misma y el grupo en que se realizó. Como señala Elliott (1993, p. 99) la grabación y posterior transcripción permite revisar una misma situación. Por otra parte, también indica que aunque la transcripción manual lleva muchísimo tiempo merece la pena el esfuerzo porque ayuda a concentrarse mucho más sobre lo que sucede que la simple audición pasiva.

Las sesiones se llevaron a cabo en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en los grupos de 4º B y 4º C entre los meses de marzo y junio del 2019.

Se ha intentado respetar la literalidad de la conversación en todo momento a la hora de realizar la transcripción y se indica, asimismo, quién interviene en cada ocasión y en el orden en que sucedía en el tiempo. Para señalar la intervención del profesor se ha optado por identificarlo con las iniciales de su propio nombre (J.A.), mientras que para indicar las intervenciones de los alumnos se ha diferenciado tan solo el sexo, señalando en cada caso “alumno” o “alumna”. En otras ocasiones en las que se entablaba algún debate entre alumnos se indicaba con alumno 1 y alumno 2 para diferenciar uno y otro. En el caso de que participaran varios alumnos al mismo tiempo se hace constar como “varios alumnos”.

h) Cuestionario final post-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía (Posterior a la intervención educativa)

Para obtener información acerca de las actitudes y hábitos de lectura poética, así como de su valoración del proceso de aprendizaje desarrollado tras la intervención educativa, se elaboró un breve cuestionario mixto de 9 preguntas. El cuestionario aborda la valoración, por parte de los alumnos, de las actividades programadas en relación a la intervención educativa guiada por la secuencia didáctica diseñada. Así, se hace referencia a la lectura de poemas y escucha de canciones de rap y posterior análisis y puesta en común de los mismos como medio de aprendizaje.

Se trata de un cuestionario mixto, con preguntas abiertas y cerradas. Entre las preguntas cerradas se encuentran preguntas dicotómicas y otras con cuatro opciones de respuesta. Dicho cuestionario pretende la valoración, por parte de los alumnos participantes, de las actividades llevadas a cabo en la secuencia didáctica (véase Anexo 3).

i) Entrevista post intervención educativa al profesor que ha guiado dicha intervención.

En el año 2020 se realizó una última entrevista al profesor de Lengua y Literatura del IES Pilar Lorengar de Zaragoza. Este mismo profesor fue quien llevo a cabo la secuencia didáctica planeada para esta investigación. Dicha entrevista, realizada en un seminario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, permitió afianzar conceptos y reafirmar algunas cuestiones que habían sido mencionadas por los otros profesores, así como por la literatura especializada. También hay que mencionar que los resultados de esta entrevista tienen un carácter pos-test en relación a la intervención educativa puesto que se realiza una valoración final de dicha intervención.

j) Cuaderno de campo (Observación participante).

La utilización del cuaderno de campo ha permitido completar aquella información ya recogida mediante los otros instrumentos de investigación anteriormente descritos. El cuaderno de campo supone observar y apuntar aquellos fenómenos relevantes para la investigación. Como señala Sabirón (2006, p. 336) “la ciencia es observación por excelencia”. Sin embargo, no se trata en esta investigación de una observación sistemática con una finalidad descriptiva con pretensiones de generalización. Esto supondría proceder a la elaboración de unas categorías de observación que permitieran una cuantificación de datos y ulterior evaluación (Sabirón 2006, p, 338).

Evertson y Green (1989, pp. 322-333; cit. en Sabirón 2006, pp. 340-341) distinguen entre cuatro sistemas de observación: categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológico. El sistema que mejor se adapta a esta investigación es el narrativo. Se

caracteriza por ser un sistema abierto, sin categorías prefijadas, en el que el significado se considera específico del contexto; se tienen en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de la observación como durante ella a efectos del registro en vivo, y se seleccionan conductas que ocurren dentro de límites establecidos de forma natural. Las observaciones se registran a través de diarios, registros anecdóticos o registro de muestras y se realizan de forma oral o escrita con un lenguaje cotidiano. Como señala Elliott (1993, p. 97) las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, anotados en el cuaderno de campo, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento. La finalidad es obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.

En nuestro caso, el cuaderno de campo se ha utilizado para registrar situaciones de interés, tanto en lo relativo a conductas como a procesos de enseñanza-aprendizaje durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica en las aulas de Secundaria en las que se desarrolló la intervención.

3.4. Diseño, desarrollo y evaluación de una secuencia didáctica

Uno de los objetivos de este trabajo se centra en descubrir las posibilidades educativas del rap para la educación literaria. Para ello se diseñó una secuencia didáctica que estableciera itinerarios lectores a partir de la música rap y evaluara los resultados de su desarrollo en el aula de secundaria.

Díaz-Barriga (2013) señala que la secuencia didáctica es un recurso didáctico importante para organizar situaciones de aprendizaje. Mientras en las clases magistrales se establece una relación lineal entre quien emite información y quien la recibe, la Teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007) pone el énfasis en las preguntas e interrogantes que el docente propone al alumno.

Por su parte, Obaya y Ponce (2007) proponen la secuencia didáctica como modelo alternativo de enseñanza que justifica una cierta manera de entender y practicar la

enseñanza y su comunicación. Al realizar las secuencias didácticas el alumno adquiere conocimiento mediante las actividades que realiza por la capacidad que logra al verbalizar ante otros la reconstrucción de la información. Las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje, en nuestro caso en torno al rap y su vinculación con otros tipos de poesía, que se realizarán con y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones de aprendizaje significativo. Además, deben inculcar valores, actitudes y habilidades cognitivas puesto que pretenden fomentar la investigación por parte del alumno. Obaya y Ponce (2007) señalan la secuencia didáctica como la herramienta más adecuada para la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes.

La secuencia didáctica que se ha planteado para esta investigación tiene la finalidad de establecer itinerarios lectores entre los temas que utilizan los raperos y otros textos cercanos a dichos temas que se pueden encontrar en la poesía del siglo XX. Así, poemas de autores contemporáneos como Gil de Biedma, Mario Benedetti, Leopoldo María Panero y Pedro Salinas, todos ellos del canon curricular de la ESO, han servido para la confección de la secuencia didáctica. Cada uno de los poemas seleccionados se ha emparejado con la letra de una canción del rapero aragonés Kase O, tanto de su etapa en solitario como de su antigua formación Violadores del Verso. Para la elección de dichas parejas se tuvo en cuenta que entre ambos textos se pudieran establecer conexiones temáticas, retóricas y estilísticas. La tabla 6 muestra los poemas y canciones de rap emparejados:

Tabla 6. *Relación de canciones y poemas de la secuencia didáctica*

<i>Canciones de rap</i>	<i>Poemas</i>
Renacimiento (Kase O)	Defensa de la alegría (Mario Benedetti)
Ballantines (Violadores del Verso)	Canción pirata (Leopoldo María Panero)
Basureta (Kase O)	No volveré a ser joven (Jaime Gil de Biedma)
Amor sin cláusulas (Kase O)	Cuando tú me elegiste (Pedro Salinas)

En la secuencia didáctica, como ya se ha observado con anterioridad, se deben atender los conceptos, procedimientos y actitudes, como señalan Obaya y Ponce (2007). Asimismo, como advierte Díaz- Barriga (2013), las secuencias didácticas deben contener actividades de aprendizaje y se debe evaluar dicho aprendizaje. Ambos ejes se articulan internamente como se muestra a continuación en la propuesta que se ha diseñado para esta investigación.

Díaz- Barriga (2013) advierte que la estructura de la secuencia didáctica debe contener dos elementos que se realizan de manera paralela y que están profundamente imbricados: actividades para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje. Las actividades para el aprendizaje se clasifican en tres tipos diferenciados: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. Por su parte, la evaluación del aprendizaje integra tres dimensiones: la diagnóstica, la formativa y la sumativa (calificación).

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Actividades de apertura. Permiten abrir el clima de aprendizaje, observar el nivel inicial de conocimiento. Se relaciona con la evaluación diagnóstica pues informa de los conocimientos previos.
2. Actividades de desarrollo. Su finalidad es la interacción por parte de los alumnos con una nueva información.
3. Actividades de cierre. Su finalidad es lograr la integración del conjunto de las tareas realizadas. Se relaciona con la evaluación formativa y sumativa ya que generan información tanto del proceso de aprender, como de la obtención de evidencias de aprendizaje.

Las actividades de apertura pueden ser variadas y permiten abrir el clima de aprendizaje, además de apreciar el nivel inicial, en cuanto al grado de conocimiento, sobre el tema en cuestión. Se relacionan con una evaluación diagnóstica puesto que informan del nivel de conocimientos previos sobre el tema por parte de los alumnos.

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información. La interacción se dará, en mayor o menor medida, dependiendo del nivel de conocimientos previos sobre el tema. La fuente de información puede ser diversa: una exposición docente, una discusión sobre una lectura, video... Díaz-Barriga (2013) señala dos momentos relevantes al llevar a cabo las actividades de desarrollo: por una parte, el trabajo intelectual con la nueva información y, por otra, el empleo de esa información en alguna situación o problema.

La finalidad de las actividades de cierre es lograr una integración del conjunto de las tareas trabajadas, que permitan realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. Posibilitan una perspectiva de evaluación formativa y sumativa (Díaz-Barriga, 2013).

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Integra tres dimensiones:

1. Diagnóstica
2. Formativa
3. Sumativa (calificación)

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, hay que volver a reseñar que va fuertemente ligada a la secuencia de aprendizaje. Es muy importante que el docente perciba la necesidad de vincular actividades de aprendizaje con actividades de evaluación. Díaz-Barriga (2013) indica que en el debate actual sobre la evaluación se impone la idea de que tiene mayor sentido cuando se relaciona con situaciones reales.

Montoya (2009) señala que las secuencias didácticas se caracterizan por un intento de sistematizar patrones pedagógicos, pero advierte que es difícil plantear un esquema único. Este autor propone varios apartados para la realización de secuencias didácticas que guardan relación con lo expuesto anteriormente, pero se presentan con una mayor concreción:

1) Justificación: en este apartado se debe dar cuenta de por qué es necesaria y adecuada al alumnado al que se presenta.

2) Objetivos didácticos: estos deben quedar claramente definidos para que puedan ser asimilados posteriormente por los estudiantes.

3) Contenidos: en este bloque se diferenciará entre actividades de carácter previo, actividades de desarrollo, actividades de refuerzo, actividades de ampliación, actividades de síntesis y actividades de evaluación, con el sentido que se explica a continuación:

- Actividades de carácter previo: tienen la función de verificar el nivel de conocimientos previos sobre el tema a tratar.
- Actividades de desarrollo: se trabajan los contenidos establecidos previamente para que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.
- Actividades de refuerzo: su función principal es atender a la diversidad del alumnado para conseguir el nivel alcanzado por el grupo.
- Actividades de ampliación: van dirigidas a aquellos estudiantes con altas capacidades o que muestran un elevado interés por aquello que se les propone.
- Actividades de síntesis o resumen: suponen una síntesis de todo lo trabajado a lo largo de toda la secuencia didáctica.
- Actividades de evaluación: todas las actividades que se realizan son evaluables, pero las propuestas específicamente para este fin facilitan la evaluación final.

4) Criterios de evaluación: se vinculan con los objetivos y reflejarán el nivel de consecución de los mismos.

5) Tratamiento transversal de la educación en valores: hace referencia a aquellos valores, hábitos y actitudes que todos los estudiantes deben adquirir para llegar a ser personas responsables, críticas y respetuosas con su entorno.

6) Competencias básicas: hace referencia a aquellas capacidades que deben estar desarrolladas por el alumnado al terminar la enseñanza obligatoria.

7) Atención a la diversidad: además de los diferentes ritmos de aprendizaje, se atenderán aquellos aspectos específicos a solventar que surgen en la realidad del aula.

En el diseño de la secuencia didáctica ideada se ha optado por una estructura sencilla organizada en tres fases: apertura, desarrollo y cierre.

1. Actividades de apertura: incluyen la escucha de la canción, la lectura del poema en voz alta por parte del profesor responsable y la posterior conversación literaria guiada, basada en una serie de preguntas que fomentan la participación y la comprensión impresionista de los textos (canción y poema) por parte de los alumnos, siguiendo el enfoque *Dime* de Chambers (2007).

2. Actividades de desarrollo: la finalidad es la interacción por parte de los alumnos con una nueva información que se concreta en el análisis de los temas, tópicos literarios, campos semánticos y recursos métricos y estilísticos de ambos textos

3. Actividades de cierre: la finalidad es lograr la integración del conjunto de las tareas realizadas. Para ello se realiza un estudio comparativo entre la canción y el poema, de manera que se realiza una síntesis de las dos manifestaciones artísticas.

A continuación se presenta la estructura de cada una de las sesiones que componen la secuencia didáctica, en la que se establece la comparación entre una canción de rap y un poema. Dicha estructura se inspira en la que se adoptó en las *Unidades Didácticas para la Educación Literaria Basada en Canciones* que se incluyen en el proyecto de innovación para el ICE realizado por Cristóbal, Sanjuán y Villanueva (2019), así como en el modelo *Dime* de Chambers (2007). Esta estructura se le facilitó al profesor que llevó a cabo la intervención educativa.

De la canción de rap al poema. Estructura de las sesiones.

CANCIÓN

Actividades de apertura

1. Anunciar la canción que se va a escuchar. Comentar brevemente si alguien la conoce, qué les sugiere el título, etc.
2. Escuchar la canción.
3. Conversación sobre la canción, siguiendo el enfoque Dime de Chambers (2007).
- 3.1. Cada alumno, en su cuaderno, responde a cuatro preguntas:
 - ¿Qué es lo que te ha gustado de la canción?
 - ¿Y lo que menos?
 - ¿Te ha sorprendido o desconcertado alguna cosa (palabras, expresiones, contenidos)?
 - ¿Encuentras conexiones con otras canciones que conozcas, poemas, obras literarias de otro tipo, películas? ¿Encuentras alguna conexión con tu vida, con cosas que te hayan pasado?
- 3.2. Puesta en común colectiva. A ser posible, se anotan las respuestas en la pizarra para después profundizar en los temas más mencionados.

Actividades de desarrollo

4. Ahora ya con la transcripción escrita de la canción, análisis de los temas. Por ejemplo:
 - ¿Qué os parece que siente el protagonista (la voz poética)? ¿Habéis tenido esa sensación alguna vez?
 - Fijaos en los versos x y x. ¿Qué creéis que quieren decir?
 - Señalad los versos donde creéis que se expresa más claramente el tema de la canción.
 - ¿Hay algún otro tema importante?
 - ¿Podéis relacionar estos temas con alguna película, obra literaria o algo que hayáis vivido?
5. Análisis de los recursos literarios y del lenguaje, explicando qué efecto producen en los receptores.
 - Enumerar el profesor y definir algunos de los recursos más destacados (antítesis, enumeración, paralelismo, personificación, metáfora, comparación, etc.) para que los alumnos los busquen e intenten explicar qué efecto produce ese recurso, cómo intensifica el sentido.
6. Análisis de la métrica de la canción.
 - ¿Qué tipo de versos aparecen? (nº de sílabas). ¿Son siempre iguales?
 - Observar si hay rima, de qué tipo.
 - ¿Hay alguna estrofa o esquema métrico?

TEXTO LITERARIO

Actividades de apertura

1. Anunciar el poema que se va a escuchar. Comentar brevemente si alguien lo conoce, qué les sugiere el título, etc. Explicar el posible vocabulario difícil.

2. Escuchar el poema leído en voz alta por el profesor y comentar la impresión general que les ha producido: qué les ha sugerido, de qué creen que trata, etc.

3. Ahora ya con el texto del poema, conversación sobre el poema, después de darles un tiempo para que lo lean:

- ¿Qué es lo que os gusta más?
- ¿Y lo que menos?
- ¿Os ha sorprendido o desconcertado alguna cosa (palabras, expresiones, contenidos)?
- ¿Os recuerda a algo que hayáis leído o vivido?

Actividades de desarrollo

4. Análisis de los temas, tópicos literarios, campos semánticos. Asociar palabras del texto a cada tema, tópico, etc. Debatir el sentido general. Por ejemplo:

- ¿Qué os parece que expresa la voz poética? ¿Habéis tenido esa sensación alguna vez?
- Fijaos en los versos x y y. ¿Qué creéis que quieren decir?
- Señalad los versos donde creéis que se expresa más claramente el tema x.
- ¿Podéis relacionar estos temas con alguna película, obra literaria o algo que hayáis vivido?

5. Análisis de los recursos literarios y la métrica del poema, explicando qué efecto producen en los receptores.

- Enumerar el profesor y definir algunos de los recursos más destacados (antítesis, enumeración, paralelismo, personificación, metáfora, comparación, etc.) para que los alumnos los busquen e intenten explicar qué efecto produce ese recurso, cómo intensifica el sentido.
- ¿Qué tipo de versos aparecen? (nº de sílabas). ¿Son siempre iguales?
- Observar si hay rima, de qué tipo.
- ¿Hay alguna estrofa o esquema métrico?

CONEXIÓN CANCIÓN Y TEXTO LITERARIO

Actividades de cierre

6. Comparar la canción y el poema.

- ¿Qué conexiones temáticas encuentran?
- ¿En qué parece y en qué se diferencia el tratamiento del tema en ambas obras?
- ¿Hay palabras similares? ¿Recursos literarios similares?
- ¿Qué texto les ha emocionado más? ¿Qué les gusta más/menos de cada texto?

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, hay que tener en cuenta tres dimensiones. Por una parte, la diagnóstica, que se refiere a la evaluación de conocimientos en la fase previa al inicio de la actividad; por otra parte, la formativa, que remite a aquellos conocimientos adquiridos por medio de la actividad programada y, por último, la dimensión sumativa, que queda reflejada en la calificación de dicho aprendizaje.

La evaluación inicial previa a la intervención educativa se realizó mediante el cuestionario que valoraba actitudes y hábitos de lectura de poesía de los alumnos participantes. La evaluación formativa se ha podido realizar mediante el análisis de las grabaciones de las sesiones desarrolladas durante la intervención y mediante el cuaderno de campo. Esta evaluación formativa ha permitido valorar las tres facetas del aprendizaje poético: actitudes hacia la poesía, habilidades de interpretación y adquisición de conceptos. Por último, en cuanto a la evaluación de los resultados de aprendizaje, hemos podido evaluar fundamentalmente la modificación experimentada por los alumnos en cuanto a actitudes hacia la poesía y hábitos de lectura, mediante el cuestionario posterior a la intervención. Por otra parte, la entrevista al profesor que guió la intervención ha facilitado una evaluación informal acerca de los resultados de aprendizaje observados en los estudiantes. Sin embargo, no se ha podido tener acceso a las calificaciones académicas obtenidas por estos alumnos.

IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se organizan teniendo en cuenta la división establecida en el diseño de investigación. Es decir, por una parte, se muestran los resultados obtenidos en la vertiente sociológica del estudio mediante entrevistas en profundidad a raperos aragoneses, el cuestionario a alumnos de secundaria de 4º de ESO y la revisión de revistas musicales juveniles, páginas web y canales de difusión de esta música. Por otra parte, se atiende a los resultados extraídos de la vertiente educativa, mediante las entrevistas cualitativas semiestructuradas a profesores de primaria y secundaria; el análisis del currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO (Gobierno de Aragón); el cuestionario inicial sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía, con un análisis específico de las respuestas de los alumnos que han participado en la secuencia didáctica (cuestionario pre-test y el posterior a la intervención) ; la grabación y transcripción de las sesiones de una secuencia didáctica desarrollada en dos aulas de 4º de ESO; la entrevista post intervención educativa al profesor que ha guiado dicha intervención; y, por último, el cuaderno de campo.

4.1. Análisis de las entrevistas en profundidad a raperos aragoneses

Siguiendo a Andreu (2001), para el análisis del contenido de las entrevistas utilizamos el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar los mensajes comunicativos del texto. Lo que se pretende es obtener deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente, el emisor y su contexto.

En primer lugar, se ha procedido a la transcripción y organización en párrafos del contenido de las entrevistas (véase Anexo 1). Se ha respetado la literalidad de lo expresado por los entrevistados, ya que la forma de expresarse de cada individuo aporta una gran información acerca del mismo, por lo que se ha considerado imprescindible conservar dicha literalidad del discurso. Para la organización de la información se han numerado las preguntas. Las respuestas que siguen a las preguntas se ordenan en párrafos en el caso que así suceda, de tal manera que para localizar el texto extraído de

la entrevista en primer lugar se hará constar el número de la pregunta y seguidamente el del párrafo del que forma parte. Estos números se han puesto entre paréntesis.

Posteriormente, se han agrupado los contenidos de las entrevistas en bloques temáticos o categorías, que se presentan a continuación, para obtener una visión de conjunto del tema en cada caso. Estas categorías han surgido de un proceso inductivo, que parte del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, y se puede sintetizar en cuatro operaciones: exploración, descripción, interpretación y teorización, como indica Colás (1994, p.270). Las categorías de análisis, que se explican a continuación, surgen del propio discurso de los entrevistados. Es decir, se trata de categorías emergentes. No obstante, dichas categorías han resultado englobadas en cuatro ámbitos temáticos de interés, que guardan relación con aquellos elementos que configuran la identidad, tal y como se ha desarrollado en la fundamentación teórica. Dichos ámbitos de interés son: *El rap como elemento material; Cómo vemos a los otros; El lenguaje que hablamos; Cómo nos vemos (El rap como elemento esencial en la construcción de la identidad individual y grupal)*. Véase tabla 7:

Tabla 7. *Relación de categorías extraídas de las entrevistas de la vertiente sociológica.*

<i>EL RAP COMO ELEMENTO MATERIAL</i>	<i>CÓMO VEMOS A LOS OTROS</i>	<i>EL LENGUAJE QUE HABLAMOS</i>	<i>CÓMO NOS VEMOS</i>
<i>Versatilidad y adaptación del rap</i>	<i>Público</i>	<i>Lenguaje coloquial y escatológico</i>	<i>El rap como forma de vida y como terapia</i>
<i>Canales de recepción y difusión del rap</i>	<i>Los mass media y otros géneros</i>		<i>El machismo en el rap</i>
<i>Influencias de otras músicas e identidad: de lo local a lo global</i>			<i>Relevancia de la autogestión</i>
<i>El papel de las nuevas tecnologías para la producción y difusión musical</i>			<i>Autenticidad</i>
<i>Hacia una banalización del rap</i>			<i>Respeto</i>
<i>Rap o raps</i>			<i>Competición</i>
			<i>Hio hop y las clases sociales en Aragón</i>

EL RAP COMO ELEMENTO MATERIAL

El elemento material es un factor que contribuye a la formación de la identidad, según Larraín (2003). Dicho elemento material lo conforman tanto las producciones artísticas realizadas por los sujetos, como los objetos que se adquieren y consumen. Desde esta perspectiva se han obtenido las siguientes categorías.

Versatilidad y adaptación del rap

La primera idea que hay que resaltar es la versatilidad del rap para adaptarse en diferentes contextos. En este sentido Rubén (21) de “Huellas de Barro” manifiesta que: “el rap aquí es muy distinto a como es en EEUU, porque son culturas distintas, en cada sitio se va adaptando y, de hecho, es lo que ha hecho que sea mundial”. El rap en Aragón bebe de la influencia del rap de EEUU, pero esos bienes culturales que han sido tomados de otro contexto se integran en uno nuevo, de manera que se genera un nuevo significado. Autores como Clarke (2010) hablan de “recontextualización”. De esta forma se produce una apropiación de unos bienes culturales con los cuales se identifican los raperos de Aragón para, finalmente, crear un nuevo territorio cultural.

Canales de recepción y difusión del rap

El contacto directo que tuvo Zaragoza con la cultura estadounidense, a raíz de la instalación de la base militar en los años 50, propició la entrada de nuevas ideas y conceptos en el ámbito musical y, por lo tanto, del rap. Así lo expresaba R de Rumba (1,1):

El rap en Zaragoza como todas las músicas, el rap, el *soul*, el *jazz*, viene de América. Esto sucedió a finales de los 70 y los 80 en EEUU y en España llegó en los 80. Concretamente, en Zaragoza llegó por la base americana militar. Esto supuso un canal de entrada musical, de ideas y de conceptos muy importante. Lo mismo sucedió en Rota, en Torrejón...

El papel de los medios de comunicación se ha revelado como un factor esencial para la difusión del rap. Este hecho ha influido de forma decisiva en la construcción de las identidades de los raperos de Aragón, dado que dichos medios de comunicación han posibilitado la recepción de bienes culturales de otros países. R de Rumba (2) señala:

Estábamos al día porque llegó la fiebre de las parabólicas. Antes solo estaba la MTV americana y la inglesa. La inglesa, que era la que yo pillaba, echaba los programas de rap de la MTV americana.

En este mismo sentido, Dr. Loncho comenta en la entrevista (2,2) que se aficionó al rap a través de la MTV a finales de los años 80. Asimismo, señala que en España había tres revistas de rap: *Hip hop Nation* que luego pasó a llamarse *Hip hop Life*, *Serie b* y *Hipflow*. Actualmente, “lo que funciona son los portales y los *blogs*... ahí hay sitios que tienen mucho nombre: *Funkmamma*, *Crypta Magazine* o *The Medizine*, que son publicaciones digitales” (16).

La radio ha sido un medio de difusión de este tipo de música en Zaragoza ya desde el principio de este movimiento cultural. Además, servía de lugar de encuentro e intercambio de música entre los raperos de la ciudad.

Un centro neurálgico que hubo en Zaragoza era Radio Mai (Radio libre de la Margen Izquierda). Allí *dj* Potas, Larone hacían un programa de radio y allí nos juntábamos todos los raperillos y allí empezó a haber intercambio. Venía el negrata, he conseguido esto, había mucho intercambio de música (R de Rumba, 2,3).

El concierto en directo como canal de difusión de la música rap se muestra esquivo para algunos de los raperos entrevistados, sobre todo si no son muy conocidos. Esto es debido a que los programadores de eventos musicales prefieren contar con la presencia de grupos ya consagrados, y no dan oportunidad a las jóvenes promesas. Asimismo, tienen dificultades para realizar conciertos en bares porque los dueños temen que les llenen el local de pintadas. La posibilidad de actuar en bares para los grupos de pop rock es mucho más accesible, pues no se encuentran con este tipo de problemas.

Influencias de otras músicas e identidad: de lo local a lo global

Los discos y los CD, entendidos como bienes culturales, juegan un papel muy importante en la construcción identitaria de los raperos aragoneses. Nuestros entrevistados destacan la importancia de haber escuchado mucha música y de diferentes estilos. Los raperos echan mano de distintos estilos de música para crear sus propias bases musicales. Pero hay que destacar también que el hecho de andar buscando elementos musicales para realizar sus creaciones finalmente desemboca en un conocimiento de otras músicas, de manera que les sirve para utilizarlas en sus

composiciones y para conocerlas. Lo que resulta interesante de este aspecto es la versatilidad del rap, pues es un estilo de música que se nutre de estilos totalmente diferentes. Estas opiniones refuerzan las declaraciones de R de Rumba, que aparecen recogidas en una publicación de Sutil (2007, p. 51), afirma lo siguiente:

Comprabas jazz o funk para usarlo y a la vez ir conociéndolo. Al principio lo comprabas casi solo para samplearlo, pero las canciones estaban guapas, hasta llegar al punto de que lo comprabas para escucharlo y así, de paso, había algo para samplear.

En este mismo sentido, Dr. Loncho manifiesta que “yo escucho música, sobre todo música negra, *soul* muchísimo, ritmos caribeños, *bossa*, *funk*, música disco de finales de los 70” (25,2).

Acerca del mestizaje o de la fusión del rap con otras músicas hay que decir que “no es una cosa que se acepte mucho en el rap” (Rubén, 65). En el tema “Mierda” de Violadores del Verso encontramos la siguiente frase: “el mestizaje es camuflaje para flojos”. Queda claro con esta sentencia la opinión que tiene Kase O sobre el tema de la fusión en el rap.

Pero también se ha observado, a lo largo de la evolución de los distintos artistas aragoneses, que no hay una visión hermética en torno a la fusión. Por ejemplo, el trabajo de Kase O titulado *Jazz Magnetism*, del año 2011, descubre un nuevo horizonte musical en el que se combinan el jazz y el rap de una forma muy natural. En la misma línea se encuentran algunos trabajos de Dr. Loncho en los que se combina el rap con el *soul* pero, al igual que en el caso anterior, la música está interpretada por músicos que tocan en directo. Así lo expresa en la entrevista cuando responde acerca de la composición de sus canciones: “...todo tocao ahora mismo. Es que claro, a mí siempre me han gustado las instrumentales que sampleaban *soul*, pero claro, es que una vez que tienes una banda a tu alcance pues...” (37).

El papel de las nuevas tecnologías para la producción y difusión musical

Un aspecto fundamental es el uso de las nuevas tecnologías no solo como medio de producción para hacer música, sino como medio para difundir su propia música gracias a internet. Los grupos en que participan los entrevistados tienen sus canciones

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

“colgadas” en plataformas digitales. Este hecho parece bastante lógico si se tiene en cuenta que, como afirma Dr. Loncho (27):

a partir del 2005 el CD murió, las tiendas de discos todas cerradas, las distribuidoras cerradas, las grandes discográficas...

La revolución que ha supuesto internet ha llevado a este declive del mercado discográfico. Tanto es así que los contratos con discográficas ya no consisten en la edición de un CD, sino que son contratos de *management*. Es decir, “proporcionan conciertos a cambio de la correspondiente comisión y gestionan los canales de *youtube*” (27,2).

Para la producción de música es esencial el uso de medios informáticos en el rap. Un aspecto fundamental es el uso del *sampler*. Por otra parte, el uso de programas de producción de música ha sido una herramienta esencial para organizar la parte instrumental. La técnica del *sampler* se ha revelado como un elemento decisivo, pues permite usar cualquier sonido de otros discos que se quieran utilizar. R de Rumba (9) comenta “en estudio yo uso mucho la técnica del *sampler*, uso mucho los vinilos. Sampleo un piano guapo, lo que sea, de jazz...”

Además de los programas informáticos que permiten realizar la base musical, los *dj's* utilizan una mesa de mezclas y dos platos, como se puede observar en la ilustración 1.



Ilustración 1: Local y estudio de grabación de Violadores del Verso

Uno de los conciertos de Violadores del Verso, que tuvo lugar en el pabellón número 4 de la Feria de Muestras de Zaragoza en junio de 2011, fue retransmitido en directo para medio mundo. Se utilizó por primera vez la tecnología 3D y audio 5.1.

Un tema interesante es el relacionado con la “descuidada” masterización de las producciones musicales en el momento actual. El proceso de masterización se podría decir que es el último paso, en cuanto a sonido del disco se refiere, antes de que salga al mercado; es decir, ha pasado por las fase de grabado, edición, mezcla de las diferentes pistas y por último masterización. Este hecho tiene que ver con los hábitos de escucha de la gente. Ahora ya no se escucha la música en el reproductor de CD, se escucha en el teléfono móvil, lo cual hace innecesario el esfuerzo de obtener un “buen resultado final” por parte de los ingenieros de sonido, basta con que se oiga bien por el teléfono. Dr. Loncho dice lo siguiente:

“Ahora parece como que a la gente le importa una mierda el sonido del disco”, y lo atribuye a su escucha a través del teléfono, y sigue diciendo: “y lo peor es que no lo escuchan por los cascos, ¡lo escuchan por el puto altavoz! (30,3).

Hacia una banalización del rap

Pero estos medios que difunden música rap, como la MTV, en el momento actual muestran un tipo de rap cuyo contenido guarda relación con el ideario del sistema americano de consumo, de riqueza económica, etc. Este mensaje no tiene nada que ver con lo que en origen proponía el rap o la cultura *hip hop*. Así, el mensaje comprometido desaparece en favor de una banalización de los contenidos. El concepto de banalización se relaciona con la pérdida de una buena parte de los valores de sentido que contiene una obra, confirmando así la idea expresada hace ya unos años por González con respecto al efecto de los mass-media (1999, p. 264): “En el caso de la música en concreto se da una especial predisposición a sufrir estos procesos por cuanto aspectos como la difusión de los *mass-media* o su utilización como elemento decorativo o de fondo ambiental”.

Raúl (4,4) indica: “vamos a convertir todo esto que les puede hacer pensar en nada”, refiriéndose a la estrategia seguida por los medios de comunicación mayoritarios,

que actúan guiados por el sistema dominante. Este mismo tipo de rap está presente, además de la MTV, en otros medios como internet. “En Francia ya existe una corriente, totalmente paralela a la americana, de hablar de champán, joyas,... [...]. El capitalismo es el que te pone el collar y tú estás ahí lamiéndole la mano y casi haciendo apología de él” (Raúl 8,2) .

En Estados Unidos se advierten dos tendencias principales: el *mainstream*, o tendencia principal, y la que podríamos denominar *underground*. El *mainstream* es un producto creado en Estados Unidos y que propone un tipo de rap estereotipado, que se construye en base a unos clichés que asumen el sistema capitalista y hablan en su favor. Frente a esto, se encuentra la vertiente *underground*, que se desmarca de la anterior y que construye un tipo de rap que refleja la visión individual de cada uno de los participantes. Se trata de un rap que relata la crónica de la calle y que, en ocasiones, denuncia las injusticias sociales. Mos Def es un artista de rap muy respetado que representa esta corriente alternativa. Raúl (4, 4) dice lo siguiente acerca del *mainstream*: “es un producto que en Estados Unidos vieron que tenía un potencial pero...ha permitido banalizar el contenido al máximo a favor del capitalismo puro y duro”. Por su parte, Dr. Loncho manifiesta que “el *mainstream* despoja de su identidad el estilo [refiriéndose al rap] y lo reduce, simplemente, a una moda” (30). Esto lleva a una pérdida del sentido crítico por parte de los jóvenes.

En el rap se produce una paradoja en torno a este tema. Este tipo de música es esencialmente *underground* y, por lo tanto, no es lógico que llegue a participar de las grandes ventas en el mercado. Sin embargo esto no es así, ya que en algunos casos como el de Violadores del Verso y la Mala Rodríguez en el ámbito español, las ventas de discos son muy importantes. Esta contradicción es debida a que el sistema, mediante un proceso de “fagocitación”, absorbe aquella tendencia que le interesa, a pesar de ser contraria al sistema, y pasa a formar parte de este.

Uno de nuestros entrevistados, Dr. Loncho, se cuestiona el sentido que tiene ahora diferenciar entre *mainstream* y *underground*, en el momento en que cualquier artista puede presentar sus trabajos en la red y tener una repercusión importante. En este sentido, comenta que los grupos históricos del rap español -grupos que los adolescentes ni conocen en la mayoría de los casos- tienen muchísimas menos visitas que nuevos

raperos que están presentes en la escena actual. Este cambio es debido al relevo generacional, que se refleja en un cambio social, según advierte el entrevistado (29).

Para Dr. Loncho el rap, en el momento actual, no pasa por el mejor momento. Para explicarlo, hace referencia a unas declaraciones del rapero *Ad-Rock* de los *Beastie Boys* que piensa que “el rap es música para chavales de 20 años a los que no les importa una mierda nada” (22). Observa que los tiempos han cambiado y que lo que se está haciendo actualmente no es de su agrado. Lo expresa del siguiente modo:

La verdad es que cada vez que me doy un garbeo y viendo todas las cosas que salen, la verdad es que no me gustan nada. Y digo que no me gustan, pero incluso me pongo de mala hostia. Pero también veo que a la gente le gustan mucho . Y es que, claro, si a la gente le gusta será por algo. Será porque han nacido en otra historia y ya está (24, 25).

La tendencia que ha tomado el rap actual ha roto con los valores originales de respeto, tolerancia, trabajo en equipo, afán de superación... y ahora solo hablan de putas, de dinero y de droga. Esto se puede relacionar con “una sociedad muy superficial, en la que la gente se queda con los flashes y, encima, como hay sobre información, apenas la gente puede acabar de escuchar un rap de tres minutos porque ya tiene “en colaos” en la lista otros cuarenta”, según manifiesta Dr. Loncho (25,2).

El rap actual está más vinculado con el *trap*, que es una nueva tendencia más superficial, según observa este rapero:

Los chavales de ahora ven como que les representa este sonido trap y todas estas historias. Por alguna razón se sienten identificaos, o porque quizás no han conocido otra y se han encontrado con esto de primeras (25,2).

Dr. Loncho realiza un análisis en el que observa que su generación fue asimilando, poco a poco, toda la música que les iba llegando porque “desde que has pillado un disco hasta que has podido pillar otro han pasado meses. Es que te los aprendías de memoria” (25,3). Es muy interesante señalar que llegaban a memorizar los discos americanos sin saber inglés. Por otra parte, observa que todo lo que ellos tardaron 25 años en ir asimilando, ahora lo pueden conocer en un “click”. Esto hace que

los adolescentes se vean desbordados por tanta información y, según afirma Dr. Loncho, les lleva a “un proceso diferente de asimilación [...] Ellos tienen una indigestión porque no lo pueden asumir” (25,3).

Asimismo, hace referencia a la brecha generacional que hay entre los adolescentes nacidos con posterioridad al año 2000 y la juventud de los años noventa. Afirma que “hay menos diferencia entre la gente que nacimos entre el 76 y en el 92, que la que pueda haber entre el 92 y los del 2004” (Dr. Loncho 25,4). Esta situación también se observa en Estados Unidos. “Estrellas recientes del rap norteamericano como Kendrick Lamar o Vince Staples reniegan del pasado, mientras que los raperos de las generaciones anteriores siempre les habían dao méritos a la generación anterior” (Dr. Loncho, 26).

Rap o raps

En España, según Raúl (7), en cuanto al contenido de letras no hay una presencia clara de un mensaje influenciado por el *mainstream* americano, si bien en Barcelona y Madrid empieza a ser incipiente esa influencia. Por otra parte, en Sevilla y Zaragoza aprecia una seriedad en los textos.

También hay que referirse a diferentes estilos de rap. Raúl (7) nos habla de “un rap como atlético, que es un rap como de jugar con las palabras”. Otra tendencia, en su opinión, es el rap de competición, que es el estilo en el que se enmarca a Violadores del Verso. Se caracteriza por hacer énfasis en señalar que su rap es el mejor. En Zaragoza también se puede hablar de un estilo caracterizado por un mensaje social con un discurso humanista, como es el caso de Xelazz, Sarif o Lechowsky (Raúl 8,1).

Por otra parte, también se pueden clasificar diferentes tipos de rap en función de la base musical. Dr. Loncho afirma que hay productores extranjeros que catalogan por géneros las bases musicales. Así, se pueden encontrar géneros como: Hardcore, Trip hop,... (32). Esta catalogación también se puede observar en diferentes blogs como hhgroups.com, que realizan la siguiente clasificación: una relacionada con el tipo de base musical (*Breakbeat, Trip hop, Rapcore, Jazz-Rap, R&B, Dancehall, Raggamuffin*, etc.) y otra vinculada al contenido de la letra (*Hardcore, Mainstream, Underground, Alternativo, Gold Age, Gansta, Cristiano, Urban, Activismo, Social, Dark, Poético...*).

Hay que destacar que no todos los entrevistados coinciden con lo que podríamos denominar la estética musical en lo que al rap se refiere. Es decir, no todos se identifican con el mismo estilo dentro del género del rap. R de Rumba (9) señala “a mí me gusta que el rap sea crudo”. En la jerga del *hip hop* podemos interpretar crudo como *hardcore*. Rocío (37,2) manifiesta que “en España parece que se premia que seas *hardcore*. Si te sales del machaqueo...ya no eres *hardcore*. Yo lo que iba a reivindicar es que somos un poco garrulos en ese sentido. El rap en España no evoluciona por eso”.

CÓMO VEMOS A LOS OTROS

Los otros juegan un papel esencial en la construcción de la identidad. Aquellos otros a los que se juzga por parte de los raperos son los individuos de los que se diferencian y, por tanto, forman parte de su propia construcción identitaria.

Público

En cuanto al público, hay que señalar que no solo acuden los raperos, sino que también se puede encontrar otro tipo de público como guitarreros, punks, pijos... Además, ponen de manifiesto que el público joven es mayoritario, pero también los adultos acuden a los conciertos. En este sentido, R de Rumba (8,2) dice: “el público joven es mayoritario y está claro, pero delante verás a todos los chavales y detrás te encuentras gente como nosotros y moviendo la cabeza y diciendo ¡eh!, y flipándosela”. Por su parte, Rubén (47,1) de “Huellas de Barro” observa que “gran parte de nuestro público son punkies, skins, roquetas de todo...”. Este aspecto que se señala es muy interesante puesto que nos hace ver el poder de convocatoria que tiene el rap, capaz de aglutinar en un mismo concierto diferentes subculturas.

Los mass media y otros géneros

En torno al tema de la música comercial, concretamente del pop, los raperos se muestran bastante reaccionarios. A este respecto R de Rumba (26) dice:

...toda esa mierda del pop [...] los cuatro acordes de siempre, todas las canciones igual y hablando mierda [...] La gente quiere algo más, letras que te digan algo.

EL LENGUAJE QUE HABLAMOS

Desde el punto de vista de la construcción identitaria la forma en que se expresan los individuos es un reflejo de ellos mismos y, por tanto, de su identidad.

Lenguaje coloquial y escatológico

Un aspecto de interés es el uso del lenguaje coloquial. Se ha puesto de relieve tanto en las entrevistas como en las narrativas de las canciones. Así, encontramos el uso de términos como “grupo tocho” para referirse a un grupo relevante, expresiones del tipo “se le fue la olla al gacho con la pasta y tal...” (R de Rumba, 7). La cultura *hip hop*, desde su origen, está muy vinculada con el mundo de la calle. El uso del lenguaje coloquial es algo natural para los *rappers*.

Se utiliza la jerga para reflejar sus vivencias y presentar los mensajes de una forma cercana, y se muestra idónea para expresar aquello que nos quieren contar, que no es otra cosa que su experiencia personal y la realidad que les circunda.

También el uso del lenguaje coloquial conlleva utilizar palabras malsonantes y tacos. Esto es un elemento con el que los más jóvenes se ven identificados porque es el lenguaje que escuchan. Raúl (10,2) nos advierte que hay adolescentes que utilizan los tacos gratuitamente para parecer más barriobajeros y más subversivos.

El lenguaje escatológico está muy presente en las letras de las canciones, pero también se ha encontrado en las entrevistas. R de Rumba (23), a propósito de la importancia que para él tiene el rap, dice: “parece que es más frívola. ¡Y una mierda!, esto se merece el mismo respeto que el pop, el rock...”

Por otra parte, si bien el lenguaje coloquial es de uso general, también se han observado voces que tratan de cuidar el lenguaje. Es el caso de Raul (10) que manifiesta que: “Yo por ejemplo, no soy de los que pone tacos. Hace poco hemos grabao seis canciones y creo que hay un taco”.

CÓMO NOS VEMOS (El rap como elemento esencial en la construcción de la identidad individual y grupal)

Desde el punto de vista de la construcción de la identidad se trata de observar cómo se perciben los raperos a sí mismos.

El rap como forma de vida y como terapia

El rap empieza a formar parte de la vida de los raperos aragoneses desde edad temprana. Dr. Loncho comenta que a los 12 o 13 años entra en contacto con los primeros ritmos de rap (3,1). La dedicación a esta música y las ganas de hacerse un nombre supone para ellos un gran esfuerzo en cuanto a tener que realizar grandes desplazamientos y, también, para vencer su miedo escénico. En este sentido, Dr. Loncho señala:

...empecé a luchar para perder mi miedo escénico [...] cuando empecé con estas “letrillas” escritas y empezaba a salir a rapear en los micros libres después de los conciertos de aquel entonces. [...] Me acuerdo de ir a Pamplona a cantar después de los Poetas Violentos, bueno... pues lo que era antes el rap, que era hacerse kilómetros , ir a “jams” a tomar por saco... (3,2)

Para los raperos de Aragón el rap no es un pasatiempo o una forma de ocio. El rap supone una manera de vivir y de pensar que, como han puesto de manifiesto, están dispuestos a perpetuar para toda su vida. Así, R de Rumba (23) afirma que se ve haciendo producciones toda su vida, al igual que los músicos de otros géneros. En este mismo sentido, Rubén (58) dice que “...posiblemente esto me dure hasta que me muera”.

Esta manera de vivir está vinculada a unos valores de tolerancia, respeto, afán de superación, que están presentes en la cultura *hip hop* y que también encontramos en los raperos aragoneses. Dr. Loncho lo suscribe del siguiente modo:

Que la gente no se engañe. Cualquiera de estos, Sergio de Violadores... toda esta gente [...] éramos adolescentes de 16 años que nos metimos con una cosa y nos pusimos las pilas [...] y a escribir mal y luego mejor y trabajar. Y esos valores son los que pillamos (25,2).

Algunos de los *mc's* con los que se ha conversado han destacado que el hecho de escribir les desahoga, les hace sentir mucho mejor. Para ellos, es una forma de sacar los demonios que llevan dentro. Rocío (20, 3) manifiesta que lo hace porque “lo necesito como una manera de desahogarme y he encontrado en el rap mi vía de desahogo”.

También Kase O afirma, en relación a este aspecto, que “a mí me ha salvado la vida, en cierta manera, el escribir y el rimar porque soy una persona tímida” (2). Además, Kase O se refiere a la adolescencia, que se caracteriza por una cierta convulsión emocional, y observa que el hecho de escribir supone una liberación, al menos en su caso:

Escribir es como confesarse. Una parte de ti, ya que no puedes contar tu secreto más íntimo a un amigo o a una amiga pues tienes el papel en blanco para soltar tus rayadas, o como lo quieras llamar. Y a mí me ha servido mucho, sobre todo en la adolescencia, que es una época muy loca, tener como amigo al papel ya lo rapees o no (2).

El machismo en el rap

En palabras de Rocío (20) “el tópico es que el rap es de hombres”. Este tópico también aparece recogido en El Chojin (2010, p. 22), aunque observa que la presencia de la mujer en el rap español es cada vez mayor. Por su parte, Rubén de Huellas de Barro (20, 1) afirma que el *hip hop* no es machista, no obstante dice que “en España [el rap] es machista porque, en general, la cultura en España es machista”. También advierte que las mismas mujeres del mundo del rap entran en este juego, ya que hacen un uso de su cuerpo y de su sexo como forma de publicidad y de distinción.

Relevancia de la autogestión

Otro aspecto que se pone de manifiesto es la autogestión que llevan a cabo los raperos para con su música. Encontramos testimonios como “cada día nos planteamos más la autogestión total, el hazlo tú mismo” (Rubén, 55). Por su parte, R de Rumba (5) nos dice “nosotros somos independientes, nos lo hemos montado todo”. También Dr. Loncho, junto con su socio, fundaron su propio sello, pero reconoce que en su día “los sellos apostaban, te metían pasta en promoción, te permitían ir a grabar a un estudio en condiciones. O sea, los sellos en aquella época fueron muy importantes” (11).

La autogestión les permite a los raperos emanciparse de las multinacionales y les concede total libertad en la composición de los temas. En este sentido, las plataformas de comunicación como Internet juegan un importante papel, ya que cualquiera puede “colgar” sus temas en la red y ser escuchado desde cualquier punto del planeta. Pero este aspecto, que a primera vista parece muy práctico, a la hora de difundir las canciones no lo es tanto, ya que al haber tal cantidad de grupos en la red es muy difícil que se fijen en uno en concreto. Como afirma El Chojin (2010, p. 342) la red funciona bien solo cuando se trata de un grupo ya conocido que quiere mostrar sus nuevos trabajos.

Esta forma de autogestión se aprecia desde los primeros pasos en la música por parte de los raperos, que se van desplazando de ciudad en ciudad y preparando sus producciones musicales para darse a conocer. Así, Kase O pone de relieve que “...me lo he currao, me he movido con mis cintas hace veinte años pues me movía por las ciudades, luego con los discos...” (2, 3).

Autenticidad

La autogestión enlaza con el tema de la autenticidad. Al no depender de un sello discográfico gozan de plena libertad, lo que les permite plasmar el mensaje de la manera que quieren, de forma que lo convierten en un movimiento más auténtico, sin filtraciones. Los raperos aragoneses mantienen una convicción firme con respecto a sus creencias. Así, Rocío (53,6) manifiesta que:

hay un punto muy de coherencia con lo que sientes. Pues sí que sería muy fácil venderse y luego, aparte, hacer tu movida, pero en cierta manera te estás traicionando a ti mismo.

Por su parte, Dr. Loncho trabaja también con un diseñador y realiza libros disco, unas producciones muy originales en las que combina el cómic con la música. Él mismo, al hablar de sus creaciones comenta: “...yo, lo que son los formatos, ya aparte de la música y tal, yo solo hago discos conceptuales” (19).

Los raperos buscan su estilo personal. Esto queda patente cuando Kase O, en la canción titulada “A solas con un ritmo” del disco *Genios*, dice: “mi rap no es típico, os deja en el suelo como un coma etílico”. Los *rappers* desarrollan sus propias formas de

expresión, y aunque inicialmente la búsqueda del estilo propio parece aludir solamente a un aspecto artístico, afecta a los procesos de construcción de subjetividad.

También se puede observar una evolución dentro del trabajo de los artistas. En el caso de Kase O se puede señalar una primera etapa, que se caracteriza por una búsqueda estética en cuanto al lenguaje y las palabras utilizadas en la construcción de sus canciones, y una segunda etapa en la que prima la sinceridad en el mensaje. Así lo expresa Kase O:

Yo he tenido épocas de pura estética. O sea, palabras guapas, palabras que son más bonitas que otras... Llegó un punto en que no decía nada, más que mi estilo, mi rima. La belleza, pura estética, que está bien como ejercicio y no me ha ido mal. Con el último disco no me servía esta fórmula... mi última intención en el disco era ser sincero (2, 4).

En los temas de las canciones no hay homogeneidad. Se tratan distintos temas, reivindicativos, sexo... pero coinciden en que hablan de su experiencia personal, de lo que ven a su alrededor. Rocío (22) señala que sacó su primera maqueta con quince años, “era como una época muy de rabia contra todo. Tenía temas contra la violencia de género, contra el capitalismo y lo que salía”. Hay que decir que cada narrativa que muestran los raperos en sus canciones es algo muy personal. Comentando con R de Rumba (25) algunos pasajes de canciones de *Violadores del Verso* observa lo siguiente:

esta peña que escribe dice sus movidas muy interiores y están ahí reflejadas y esto es un reflejo de *Violadores del Verso*, pero de Hate (Sergio Rodríguez) concretamente.

Esta cita es muy reveladora del proceso creativo. Es interesante observar que el grupo se construye como un sumatorio de individuos en donde cada uno aporta su visión personal.

Respeto

El tema del respeto es recurrente a lo largo de las entrevistas llevadas a cabo. Este tema también está presente en las letras de las canciones. Se habla de respeto a todos los niveles, reclamando respeto para la cultura *hip hop* y también, desde una perspectiva individual, para uno mismo. Para los raperos es muy importante respetar y ser

respetado. En las entrevistas todos los participantes aluden a este aspecto. En este sentido, Rubén (7) *dj* de Huellas de Barro) dice: "...los valores básicos del rap son unos valores de respeto, de autorrealización...".

Por su parte R de Rumba (23) manifiesta lo siguiente con respecto a la música rap: "Es una música que lleva poco tiempo...la escuchan mucho los jóvenes, parece que es más frívola. ¡Y una mierda! Esto se merece el mismo respeto que el pop, el rock, el jazz o lo que sea".

Rocío (20, 3), la *mc* de KDESPADAS, refiriéndose a la motivación que le lleva a hacer este tipo de música, dice: "te pueden respetar más o menos, pero, en general, yo, por lo menos, en mi experiencia lo hago porque lo necesito".

Asimismo, Dr. Loncho (20, 2), comentando el alcance que supuso para la escena *hip hop* de Zaragoza el trabajo realizado como director de su sello discográfico, dice que: "aparte de la renta de respeto que puede tener la gente que lo valore, no nos ha quedado nada".

Competición

El tema de la competición va asociado asociado con el respeto. Los raperos plantean sus declamaciones haciendo alarde de sus ocurrencias no tanto en el mensaje, sino en la forma de decirlo. Cuanto más hábiles se muestran más respetados son.

Por otra parte, como ya se ha indicado anteriormente, hay un estilo de rap que es el de competición y que es el que practican los Violadores del Verso. En este sentido, Raúl (8), acerca de este grupo, dice:

es el que más respeta el rollo ese de competición, de decir que eres el mejor, porque el rap nació en un contexto que era así. Subía uno y se enfrentaba al otro y acababa con el que decía la vacilada más grande pero rapeando y que rimase.

La competición hace que los raperos adopten una actitud soberbia que les ha acarreado una gran cantidad de críticas. Para comprender este tipo de actitud hay que remontarse a los orígenes del rap. Esta música, como ya se ha advertido, surgió en barrios de gente humilde, resignada a la suerte que les había tocado vivir. Pero el rap

sirvió para que muchas personas tuvieran la autoconfianza necesaria para rebelarse ante su situación. Esta es la causa de la actitud de soberbia que se puede observar en los raperos, pero que hay que entenderla como un deseo de autosuperación (El Chojin, 2010, p. 24).

Las batallas de gallos, en un principio, surgieron del rap, de la cultura *hip hop*. Se trataba de demostrar la habilidad lingüística de cada cual para derrotar al adversario. En definitiva, se trata de una competición que se realiza de forma improvisada.

Según Dr. Loncho, actualmente, en España, el fenómeno de las batallas de gallos ya no tiene un vínculo cercano al rap, sino que ha habido una escisión y señala que “en España hay mucha gente que improvisa y que hace batallas que no tiene nada que ver con el rap” (6,1). Y siguiendo en esa misma línea comenta: “la gente quiere que haya batallas, pero no van a rapear, esperan a que alguien salga y mientras se ponen a caldo el uno al otro, los otros están grabando con el móvil” (39).

Hip hop y las clases sociales en Aragón

Otro aspecto que se pone de relieve es que el rap y la cultura *hip hop* no van unidos a una clase social determinada en el contexto de Aragón. R de Rumba señala que:

el rap empezó como algo marginal pero no tiene por qué ser de gueto; por ejemplo Kase O se sacó la carrera de turismo, o el Tote es filólogo y rapea de puta madre; yo curro clase media y no tengo por qué ser del gueto. Eso son clichés que se crean por los yanquis (30,2).

Por su parte, Rubén de “Huellas de Barro” (61) observa que:

ahora, estamos hablando de gente con mucha cultura, de que el rap se está utilizando para educar a gente, también para hacer reivindicaciones sobre zonas marginales en todo el mundo.

También Dr. Loncho se refiere a este aspecto y dice que:

el rap es algo universal, que no tiene por qué ser de la calle... el rap es un lenguaje y es una herramienta muy poderosa (25,2).

4.1.1. Síntesis del análisis de las entrevistas a raperos aragoneses.

El objetivo de las entrevistas era indagar en los resortes que configuran la construcción identitaria de los raperos aragoneses, tales como el sentimiento de pertenencia al grupo, sus prácticas culturales y de consumo simbólico, así como la relación existente entre el contexto aragonés y los procesos de globalización, que condiciona dicha construcción identitaria.

La música tiene una gran importancia en la construcción de la identidad de los raperos aragoneses. Cada cultura tiene unas características distintivas que les son propias. En este caso, podemos señalar el propio estilo musical. El factor que diferencia a este tipo de música respecto al resto es que no cantan, sino que declaman o rapean. Por otra parte, la sección instrumental se genera, en muchas ocasiones, a partir de otras músicas. El uso de ordenadores y el *sampler*, además de los platos y las mesas de mezclas, son claves para la producción de la parte instrumental de la música rap. Hay que destacar que no hay que tener una formación musical al uso para poder hacer rap, de hecho todos los productores de bases a los que se ha entrevistado son “no músicos”.

El rap es un movimiento esencialmente *underground*, es decir, que se mantiene al margen de la tendencia principal. Esto permite una gran libertad a los raperos en cuanto a los mensajes que se encuentran en sus canciones y la forma de decirlos. Como se ha podido comprobar en estas entrevistas, todos los raperos entrevistados autogestionan su música. Incluso Violadores del Verso, que en un principio trabajó con sellos independientes, llegó a formar su propio sello particular. Pero aunque el rap tiene un origen *underground*, hay que decir que, al igual que ha pasado con otros estilos de música alternativa, finalmente son absorbidos por el mercado y pasan a formar parte del sistema que ha sido objeto de sus críticas y denunciado en muchas ocasiones a través de las canciones. Esta paradoja se ha producido también en Estados Unidos.

Como ya se ha mencionado, los raperos hacen uso de otras músicas para realizar sus productos artísticos. Llama la atención que uno de los estilos preferidos para *samplear* es el *funk*, aunque también el jazz y el *soul*. Este conocimiento de otros tipos de música y no solo del rap supone un respeto hacia otras tendencias. Pero dicho respeto lo exigen también para sí mismos, su música y toda la cultura *hip hop*.

El rap en Aragón tiene una marcada influencia del rap estadounidense. Esta influencia es necesaria teniendo en cuenta que es un tipo de música que tiene sus orígenes en aquel país. La forma en que los raperos aragoneses absorben este nuevo medio de expresión musical viene dado por varias vías. Por un lado, los medios de comunicación como la televisión o las plataformas digitales,... Pero, en un primer momento, el contacto directo de los jóvenes zaragozanos con la población estadounidense se puede apreciar como un factor determinante. La ubicación de la base militar americana en Zaragoza posibilitó dicho contacto.

La globalización proporciona el acercamiento de otras ideas y otros conceptos, pero dichos conceptos no se asumen de forma acrítica. Por otra parte, la dimensión local cobra una gran relevancia en la música rap en Aragón. En primer lugar, el idioma que se utiliza es el español. Por otra parte, como ya se ha mencionado, se utiliza el lenguaje coloquial. En este sentido sí que hay una influencia del rap estadounidense que también utiliza este tipo de lenguaje. Así pues, se puede apreciar una doble dimensión, global y local, que conviven paralelamente dentro de esta tendencia musical.

A modo de conclusión, se puede señalar que se observa un fuerte sentimiento de pertenencia a la cultura *hip hop* por parte de los *rappers* aragoneses, que supone para ellos una forma de vida regida por unos valores de tolerancia y respeto, así como por el afán de superación. La autenticidad también es otro valor muy importante para los raperos en su proceso de construcción de identidad, que se refleja en la búsqueda de un estilo personal que utiliza un lenguaje coloquial y escatológico, en ocasiones.

La búsqueda de la autosuperación y de la autenticidad enlaza con la idea de competición, tan característica de este colectivo, que se ha popularizado posteriormente en las batallas de gallos. Se trata de una competición dialéctica o *beef* en la que se impone la habilidad en el rapeo, la autenticidad del discurso y la pericia en la combinación de las palabras. Finalmente, el vencedor consigue el respeto de los otros.

También se puede observar que ha habido una evolución dentro de la música rap, con una pérdida de los valores originales de respeto, tolerancia y superación debido a que el rap actual está muy vinculado al trap, que es una tendencia más superficial. En este sentido, el mensaje comprometido desaparece en favor de una banalización de los

contenidos. Frente a esto, se encuentra una vertiente “crítica” que se desmarca de la anterior y construye un tipo de rap que refleja la visión individual de cada uno de los participantes.

Todavía se observan prejuicios hacia el rap por parte de la sociedad en general. Algunos *rappers*, sobre todo si no son conocidos, tienen problemas para realizar conciertos por temor a las pintadas. El uso de palabras malsonantes en sus canciones también supone un distanciamiento de ciertas personas.

Las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental para producir su música así como para difundirla. El uso del *sampler* y los programas informáticos son esenciales para la creación de las bases musicales. Por otra parte, internet ha permitido que los artistas distribuyan sus canciones a través de plataformas como *YouTube* o *Spotify*.

Para finalizar este apartado se puede señalar que el rap es un tipo de música que traspasa fronteras, que no entiende de clases sociales y que puede suponer una herramienta muy poderosa dentro del ámbito educativo, según se ha afirmado en estas entrevistas.

4.2. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)

La presentación del análisis de los datos sigue el esquema de la propia encuesta, en función de sus diferentes aspectos: gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y, por último, actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía. En este momento del análisis se atenderá a los dos primeros aspectos, que son los referidos a la vertiente sociológica de esta investigación. Los dos últimos se analizan en el epígrafe 4.6.

El número de alumnos de 4º de la ESO que han participado en estas encuestas ha ascendido a 190. En la tabla 7 aparecen distribuidos los distintos alumnos, los institutos de los que proceden, así como el año en el que fueron realizadas las encuestas:

Tabla 8. *Relación de encuestas realizadas*

Centros	Mes y año	Curso	Alumnos
Baltasar Gracián de Graus (Huesca)	junio 2017	4º ESO	58
Baltasar Gracián de Graus (Huesca)	enero 2018	4º ESO	46
Sierra Palomera de Cella (Teruel)	febrero 2018	4º ESO	22
Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza)	marzo 2018	4º ESO	30
Pilar Lorengar de Zaragoza	diciembre 2018	4º ESO	34
			190 Total

Los resultados que se presentan a continuación son fruto del análisis de cada una de las encuestas realizadas, que se pueden consultar en el Anexo 4. Una vez recogida toda la información de las encuestas se ha realizado un volcado general de los datos que nos permite ver de forma global los resultados obtenidos. También nos ha permitido observar las diferencias, o no, de los resultados en función de las zonas, rurales o urbanas, en las que se han llevado a cabo dichas encuestas, ya que se recogió información en las tres provincias de Aragón y en contextos diferentes.

Un aspecto importante, que ha surgido a raíz del propio análisis, es que en ocasiones ha habido que incluir alguna categoría que no estaba propuesta en la encuesta, como consecuencia de la propia emergencia de los datos obtenidos. Por ejemplo, lo observamos en la cuestión número 20 cuando se les pregunta si a sus padres les gusta el rap. Se les proponen las siguientes opciones: Nada, Poco, Bastante y Mucho, pero algunos alumnos contestan que no lo saben, y también se ha tenido en cuenta.

También hay que señalar que en las preguntas abiertas, cuando se recoge la información de los encuestados, se indica con un número entre paréntesis el puesto que ocupa el informante en la encuesta, y con una letra mayúscula el grupo al que pertenece, si se ha hecho esa distinción, y señalando la población de procedencia y el año de realización de la encuesta.

En cuanto a la forma de expresar los resultados, se ha utilizado el formato porcentual pero, para una mayor objetividad, se ha preferido mostrar no solo los

números enteros, sino también los decimales. Para llevar a cabo estos porcentajes finales se ha realizado un análisis de medias de todos los datos obtenidos con anterioridad en cada una de las encuestas. Hay que decir que este porcentaje se realiza de dos formas diferentes en función del tipo de respuesta. Si la respuesta solo permite una opción por individuo se realiza el porcentaje en función de cada individuo. Pero si las respuestas son múltiples, como ocurre cuando se proponen diferentes opciones, el porcentaje se realiza en función de las respuestas, ya que cada individuo puede señalar varias opciones y, de hecho, las han señalado.

Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

La música se ha manifestado como un aspecto muy importante en la vida de los alumnos encuestados, según se desprende de los datos de este análisis final. Así, al 50% de los jóvenes le interesa mucho este aspecto y al 36,2% bastante, lo que supone un 86% del global. Por otra parte, un 10% señala que le interesa poco y un 3,6% nada.

2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

El estilo de música que mayor puntuación ha obtenido ha sido el rap (21,8%), seguido del reguetón (21,5%), el pop (20,4%), el apartado de otros (17%), el rock (13,6%) y, con menor porcentaje, la música clásica (3%) y el jazz (2,6%). Estos datos son importantes puesto que reflejan que el rap es el estilo de música más escuchado por los encuestados, lo cual refuerza la importancia de llevar a cabo la intervención educativa planteada en esta investigación.

Dentro del apartado “otros” hay un género pujante entre la población joven que es el *trap*. Probablemente esa sea la razón de que este ítem haya tenido una puntuación tan elevada.

3. ¿Te gusta el rap?

A los encuestados les gusta bastante el rap. Así lo señala el 35,4%. El 22,4% dice que le gusta mucho. Si sumamos ambos valores obtenemos un 57,8% de alumnos a los

que les gusta bastante o mucho el rap. Por otra parte, un 29,8% indica que le gusta poco y un 11,8% señala que no le gusta nada.

Hay que señalar que el ítem de *bastante* ha sido siempre el que mayor puntuación ha tenido en todas las encuestas salvo en el IES Siglo XXI de Pedrola, en el que un 43% de los participantes indicó que gustaba *poco*, y en el IES Sierra Palomera de Cella, en el que un 40% señaló que gustaba *mucho* el rap. A continuación se presenta el gráfico no en función de las medias obtenidas, sino con los valores señalados en cada uno de los centros.

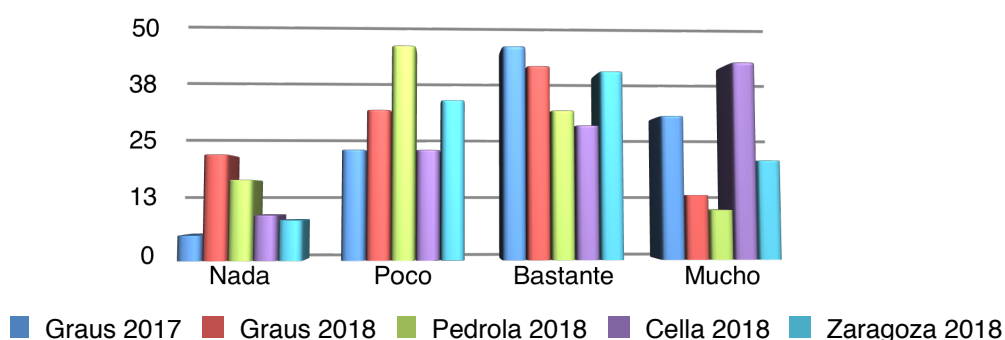


Figura 2. *Gusto de los estudiantes de 4º de ESO por el rap*

4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

El 36,6% de media señala que escucha rap todos los días. El 30% indica que semanalmente; el 20% una vez al mes y el 12% nunca escucha rap. De nuevo, se pone de relieve la importancia de este tipo de música entre los jóvenes, ya que más de un tercio de los encuestados indica que escucha rap todos los días.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

Atendiendo a las medias obtenidas y ordenando de mayor a menor en función del porcentaje, el 31% indica que no lo sabe, el 17,2% señala el cuarto lugar, el 17% el tercero, el 15,6% el primero y el 15,2% el segundo.

6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

En esta pregunta se ha obtenido una aportación informativa muy abundante. Una vez observado todo el espectro de grupos que mencionaron los encuestados se procedió a realizar una sistematización que nos permitió ver cuáles eran aquellos grupos que más veces aparecían. Se han tenido en cuenta únicamente aquellos grupos o artistas que

aparecen en todos los centros en los que se han realizado las encuestas. Los otros se han desechado para realizar este análisis. Por orden de relevancia, los grupos más mencionados han sido: Kase O (37%); Natos y Waor (24%); Eminem (23%); Nikone (18%); Violadores del Verso (17%); Beret (17%); Arkano (8%).

Hay que valorar la importancia que Kase O tiene entre los encuestados, que es el más señalado. Este dato es relevante para la investigación, puesto que las letras de las canciones de rap utilizadas para la intervención educativa son de este autor.

Es interesante resaltar que todos los grupos que se indican son españoles o de habla hispana excepto Eminem, que es estadounidense.

7. ¿Te gustan las letras de rap?

Esta respuesta es muy importante para la investigación puesto que revela que a los encuestados les gustan bastante (47,2%) o mucho (24,2%) las letras de rap, atendiendo a la media. Es decir, casi a las tres cuartas partes les gustan bastante o mucho las letras de rap. Por otra parte, el 16,8% señala que le gustan poco y al 9% nada.

Llama la atención que gustan más las letras de rap que el rap como género musical. Esto es un aspecto importante puesto que el aspecto literario del rap es un elemento clave de la propuesta de intervención que se ha llevado a cabo.

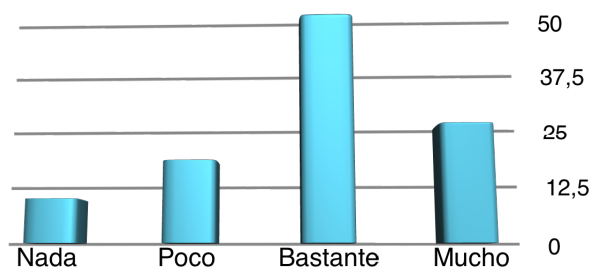


Figura 3. ¿Te gustan las letras de rap?

8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

El 32% señala que muchas veces se aprende las letras de memoria; el 31,6% indica que a veces; el 19,8% dice que con frecuencia y el 15,8% afirma que nunca.

9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

De media, el aspecto que resulta más atractivo es el mensaje (31,2%), seguido de los temas de las letras (26,6%) y del ritmo de las canciones (26,4%). Por debajo queda el uso del lenguaje (13,8%).

En el apartado de otros aspectos que se podían añadir por parte de los encuestados tan solo ha habido una aportación de un alumno que apuntó “que me transmita”.

10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

A los que no les gusta el rap lo que menos les gusta es el propio ritmo de las canciones, aspecto que señala un 30,6%. También les disgustan el uso del lenguaje (27,4%) y los temas (25,6%). Lo que menos disgusta es el mensaje (14,8%).

En el apartado de *otros* un encuestado señaló que “siempre parecen estar quejándose, utilizando un lenguaje demasiado informal y en algunos casos también demasiado agresivo” (24, Graus 2018).

11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía? ¿Por qué?

El 39,8% de media señala que en cierta medida las letras de sus grupos favoritos de rap son poesía. Un 28,2% indica que en gran medida y un 13,2% dice que totalmente. Por otra parte, un 14% afirma que en ninguna medida las letras de rap son poesía.

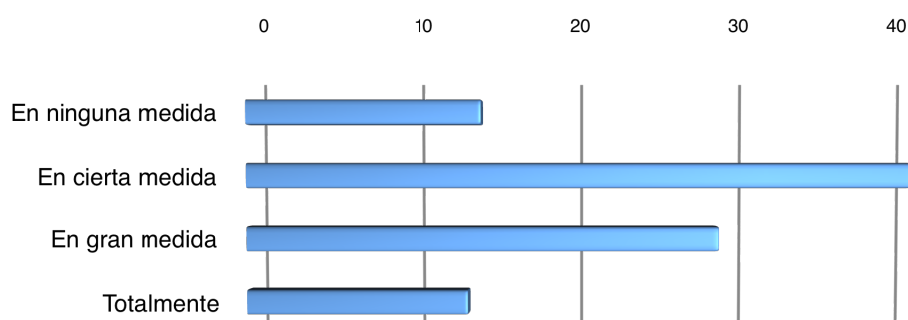


Figura 4. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?

Esta es otra respuesta muy importante para la investigación puesto que refleja que para más de un 85% las letras de rap tienen que ver con la poesía.

En cuanto al porqué, aunque justifican su respuesta alrededor del 50%, los encuestados hacen referencia a que hay factores como la rima, la utilización de

metáforas, los temas que aparecen, el ritmo, la métrica y el uso del lenguaje poético, que son comunes tanto a las canciones de rap como a la poesía canónica.

12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

En cuanto a los temas preferidos por los encuestados, el que mayor puntuación ha obtenido es el de la crítica social (33,2%), seguido del estado emocional del rapero (29,6%), sexo/amor (15%), alcohol y tabaco (11,8%) y, por último, el tema de la violencia (7,6%). Estos datos se han tenido en cuenta a la hora de planear la intervención educativa, puesto que los temas seleccionados son los preferidos de los alumnos.

En el apartado de otros que incluía esta pregunta se han mencionado los siguientes temas: opinión, escepticismo, religión (ateísmo), reflexiones...

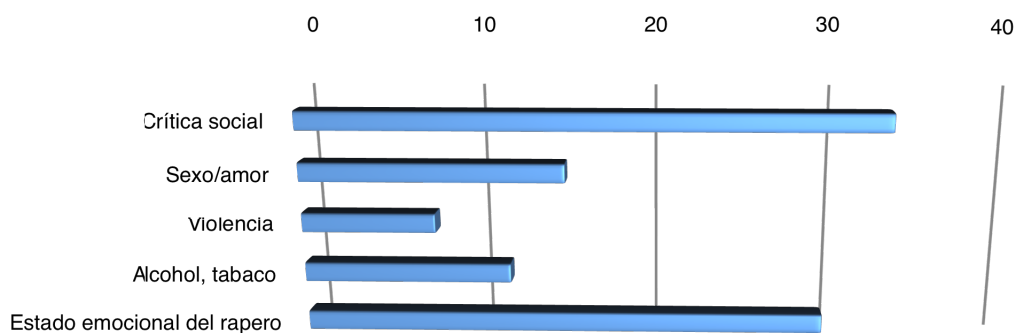


Figura 5. *¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?*

13. ¿Formas parte de algún grupo musical?

El 91,6% no forma parte de ningún grupo musical. Tan solo el 9,25% participa en algún grupo. Entre los estilos de música en los que participan los encuestados se encuentran los siguientes: clásica, rap, rock, jazz y reguetón.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap? ¿Cuáles?

A la vista de los resultados se puede decir que no les interesan demasiado las publicaciones de este tipo de música. Así el 86,6% afirma que nunca lee revistas relacionadas con la música rap. El 9,25% dice que a veces, el 4,5% señala que con

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

frecuencia y el 2% asegura que muchas veces. Las revistas a las que se refieren son: *Raperos on fire* y *Revista XXL*. También se han referido a artículos y noticias publicados en *Instagram*, así como a visitas a *Red Bull batallas de gallos*.

15. ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical? ¿Cuáles?

El 56,2% señala que nunca visita páginas web relacionadas con este género musical. Por otra parte, el 23,2% dice que a veces, el 8,8% afirma que con frecuencia y el 8,6 % señala que muchas veces.

Las páginas visitadas que han apuntado los encuestados son: *YouTube*, *Instagram*, *Spotify*, *Twitter*, *Red Bull Batallas de Gallos*, *PuraDrogaSinCortar*, wikifrases.net, *Martes 13*, así como las páginas oficiales de sus artistas preferidos como *Violadores del Verso* o *Natos y Waor*.

Más de la mitad de los encuestados no visita páginas web relacionadas con este tipo de música, pero también hay un porcentaje elevado que sí lo hace (40,6%). Hay que señalar que se decantan por las consultas virtuales y no por las revistas tradicionales en formato físico para informarse de sus grupos favoritos.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

El medio favorito para escuchar rap por parte de los encuestados es internet (teléfono móvil, tablet, ordenador), que puntúa un 70,8%. Muy por debajo se encuentra la radio, que se ha señalado por un 13,4%, seguido de los conciertos (8,6%) y el CD (5%).

Los jóvenes utilizan el teléfono móvil como medio de reproducción musical, sustituyendo a los medios tradicionales, convirtiéndose en un elemento imprescindible de su vida y de su construcción identitaria.

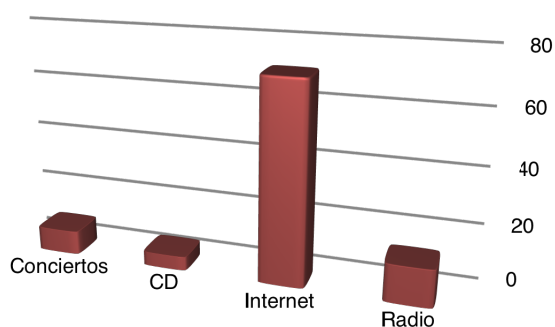


Figura 6. ¿A través de qué medios escuchas rap?

Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

En general, se puede afirmar que se trata de un tipo de música que los jóvenes comparten entre ellos. El 40% dice que comparte este tipo de música a veces, el 23,2% señala que con frecuencia y el 21,6% afirma que muchas veces. Por otra parte, el 16,2% indica que no comparte nunca este tipo de música, probablemente porque no le gusta.

18. ¿Cantas las canciones con ellos?

El 34,2% señala que a veces canta las canciones con sus amigos, el 23,2% dice que con frecuencia y el 12,6% afirma que muchas veces, mientras que el 33% restante indica que nunca lo hace. Es decir, dos tercios de la población encuestadas comparte este tipo de canciones con sus amigos ya no solo escuchando, sino cantándolas.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

Casi dos terceras partes afirman que tienen pocos amigos a los que no les guste el rap. Así, el 58,2% señala que tiene pocos amigos a los que no les guste y el 3% indica que no tiene ninguno. Por otra parte, el 27% afirma tener bastantes amigos a los que no les guste el rap y el 9,2% dice que muchos. También ha habido un 2% que indica no sé.

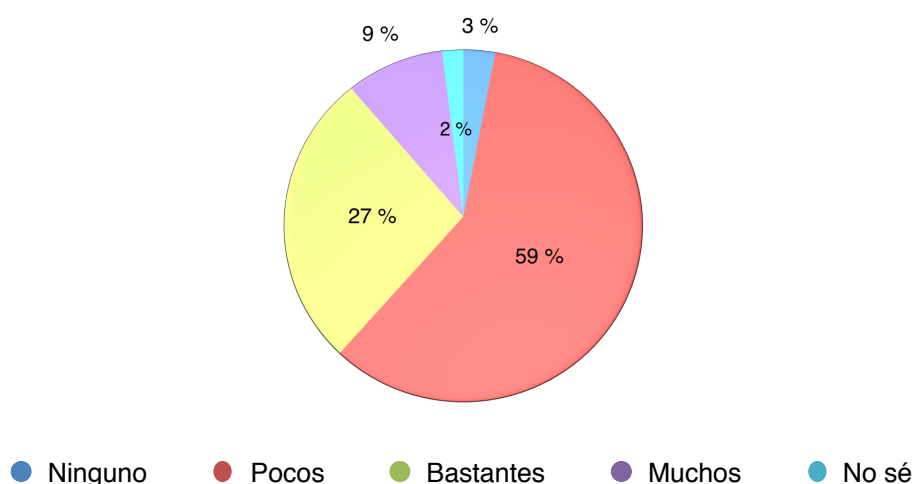


Figura 7. *¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?*

20. ¿A tus padres les gusta el rap?

Según dicen los encuestados al 56% de sus respectivos padres no les gusta nada el rap, al 30,8% les gusta poco, al 8,25% bastante y al 2,5% mucho. Un 4,6% indica que no lo sabe. Estos datos ponen de manifiesto que el rap es una música de identidad juvenil, de ruptura con los gustos de la generación anterior.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

El 59,8% de los encuestados señala que nunca. Pero también se aprecia que los jóvenes comparten este tipo de música con sus padres. El 35,6% afirma que alguna vez, el 3% dice que muchas veces y el 2,5% señala que con frecuencia. Al igual que en la pregunta anterior, se observa el distanciamiento generacional en relación con este tipo de música entre padres e hijos.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

El 37,6% de los encuestados indica que nunca escucha rap con sus hermanos. El 31,8% señala que alguna vez, el 13% dice que con frecuencia y el 10,25% afirma que muchas veces. Se puede afirmar que es habitual compartir la música que los adolescentes escuchan con sus hermanos.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

La mayor parte de los encuestados no ha asistido nunca a un concierto de rap. El 79% afirma que no ha ido nunca, el 16,5% señala que alguna vez, el 5,3% dice que bastantes veces y el 3,25% indica que muchas veces.

Entre los artistas que han ido a ver el más mencionado ha sido Kase O, pero también han citado a Sho-hai, Natos y Waor, Rapsusklei, Beret, Sharif, Beret, Rels B, Costa, Ajax y Prok, Karma, Dim, Swam, Green Vally, El niño de la guitarra, Lory Money, Alex, Aka ...

4.2.1. Síntesis del análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)

El cuestionario realizado a los alumnos, tal y como nos proponemos en los objetivos de la investigación, ha permitido conocer el gusto e interés que tenían por el rap, así como la forma de socializarse con este género musical.

Los jóvenes encuestados manifiestan tener mucho interés por la música en general y por el rap en particular, obteniendo este la puntuación más alta (21,8%) entre todos los géneros musicales propuestos. Se trata de un género que escuchan habitualmente, de modo que se puede afirmar que forma parte de su construcción identitaria. Entre sus artistas favoritos de rap destaca el zaragozano Kase O, que es el más mencionado (37%) entre sus artistas conocidos de rap.

En cuanto al contenido de las letras se aprecia un alto interés. Tanto es así que se las llegan a aprender de memoria, como señala un 32% de los encuestados. El mensaje de dichas letras es el aspecto más valorado y, en cuanto a los temas, la crítica social es el que mayor interés despierta entre los alumnos. Además, consideran que las letras de rap tienen relación con la poesía más de un 85% de los encuestados.

El teléfono móvil es el medio a través del cual los jóvenes escuchan rap (70,8%) y por el que consultan las páginas web de sus artistas favoritos (40,6%). Las encuestas también han revelado que no compran revistas de rap, pero sí visitan páginas web relacionadas con este género musical, como acabamos de indicar. En este sentido, se puede señalar la importancia que tiene para los jóvenes el teléfono móvil, que se podría decir que es una prolongación de ellos mismos.

El rap es un tipo de música que forma parte de su vida cotidiana y de la que participan en grupo. Escuchan las canciones, las cantan y las comparten también con sus hermanos, no así con sus padres a los que, en general, no les gusta el rap.

Todos estos datos se han tenido en cuenta para orientar la investigación a la hora de plantear la intervención educativa y poder apreciar, en última instancia, si el rap puede ser una buena herramienta para el aprendizaje de la poesía en la ESO.

4.3. Análisis y revisión de revistas musicales juveniles, páginas web, canales de difusión de esta música

Para llevar a cabo la vertiente sociológica de la investigación se creyó oportuno realizar una revisión de aquellas revistas musicales, páginas web y otros canales de difusión del rap que pudieran aportar información acerca de este tipo de música. Esta

revisión ha resultado relevante porque ha ayudado a comprender el papel que desempeña este estilo musical en la construcción identitaria de los jóvenes de Aragón, pero también desde una perspectiva educativa, ya que se han hallado trabajos interesantes sobre aspectos educativos basados en el rap.

Las fuentes que se han utilizado para realizar esta revisión han sido diversas. Por una parte, los cuestionarios a los alumnos desvelaron información acerca de las plataformas de difusión de este tipo de música, como *youtube* o *spotify*. Asimismo, proporcionaron nombres de algunas revistas especializadas y de aquellas páginas web que los jóvenes visitan, referidas a la música rap, orientadas hacia un mayor conocimiento de sus artistas favoritos.

Por otra parte, las entrevistas a raperos aragoneses han aportado información acerca de los artistas más influyentes dentro del panorama *hip hop* tanto nacional como internacional, así como de aquellos programas de televisión, ciertamente escasos, y revistas dedicadas a este género.

Por último, la revisión de estudios sobre el rap en España ha permitido profundizar en el conocimiento de diferentes proyectos educativos basados en el rap, como el de Rodríguez e Iglesias (2014), en cuyo estudio sobre el *hip hop* señalan la importancia de dar a conocer experiencias y proyectos sociales realizados a través de dicha cultura que muestran con posterioridad.

Revistas musicales relacionadas con el rap y la cultura hip hop

Las revistas musicales que se han mencionado por parte de los alumnos encuestados, así como por los diferentes raperos aragoneses entrevistados, han sido las siguientes: *Hip hop Nation*, *Serie B*, *Hipflow* y *XXL Magazine*, que comentamos a continuación.

Hip hop Nation ha sido una de las revistas más influyentes dentro del mundo del rap. Fue la primera revista en español sobre la cultura *hip hop*. Se fundó en 1997 por el periodista Curro Herrera por medio de una alianza con otra revista del sector, *Stress Magazine*, de New York, merced a la cual en la revista *Hip Hop Nation* se podía tener el mejor contenido exclusivo de lo más significativo de este movimiento y la puntual información nacional gracias a una amplia red de colaboradores entre los que solían

estar muchos de los artistas más respetados del *hip hop*. La mayoría de los grupos americanos del momento aparecieron por las páginas de la revista.

Hip hop Nation incluía un CD con los mejores temas del *hip hop* nacional gracias a acuerdos con casi la totalidad de las discográficas nacionales e internacionales con distribución en España. No tardó en ser de las revistas de música sectorial más vendidas en nuestro país y en buena parte de Latinoamérica. Se distribuía, además, en Portugal, Brasil, Argentina, México, Puerto Rico, Colombia, Perú, Ecuador, Paraguay, Chile y algunas ciudades como New York y Los Ángeles.

Para muchos de los artistas salir en la revista *Hip Hop Nation*, con un tema en el CD que regalaban, era la mejor y la única forma de darse a conocer en unos años donde Internet aún no estaba desplegado en la mayoría de la sociedad. Así, temas de Violadores del Verso, La Mala Maria, Morodo y el resto de principales artistas españoles fueron escuchados por primera vez por medio de la citada publicación.

Convertida en su tiempo en un referente absoluto en España y en Latinoamérica, desde *Hip Hop Nation* surgieron todo tipo de acciones como publicaciones de libros, ediciones de discos, promoción de festivales nacionales e internacionales, gala de los Premios *Hip Hop Nation*, etc. Posteriormente, esta revista se pasó a llamar *Hip Hop Life*.

Otra revista importante fue la conocida como *Serie B*, que se editó por primera vez en 1999. Se trata de una revista en español publicada en Madrid y con una frecuencia bimestral. Esta revista ya no se publica. La misma suerte corrió la revista *Hipflow*, que en 2009 dejó de publicarse debido, en parte, a la crisis económica y también al surgimiento de nuevos portales, páginas y blogs de *hip hop* que tienen la posibilidad de servir actualidad e interactividad a un nivel que una revista jamás puede alcanzar, según se argumenta en el portal *hhgroups.com* consultado.

Muchas revistas han pasado al formato digital o lo comparten con el formato físico. Este caso lo encontramos en la revista *XXL Magazine*. Se trata de una revista estadounidense publicada en *Townsquare Media* y fundada en 1997 con una frecuencia mensual. Se puede consultar en www.XXLMag.com. Dentro de la revista aparecen diferentes secciones en las que se presentan noticias acerca del mundo del rap, sobre los

nuevos proyectos musicales y los vídeos respectivos. También se encuentra un apartado llamado “estilo de vida” en el que se ofrecen artículos de moda presentados, en muchas ocasiones, por populares artistas de rap.

Plataformas virtuales de difusión de música rap.

Entre las plataformas virtuales, las más mencionadas por parte de los alumnos encuestados han sido: *YouTube*, *Instagram*, *Spotify*, *Twitter*, Red Bull Batallas de Gallos, *PuraDrogaSinCortar*, wikifrases.net, Martes 13, así como las páginas oficiales de sus artistas preferidos como Violadores del Verso o Natos y Waor.

Dentro del listado proporcionado por los alumnos observamos que hay diferentes conceptos entremezclados. Por una parte, se hace referencia a canales que permiten reproducir y “colgar” contenidos como *YouTube*, *Instagram*, *Spotify* y, por otra parte, a aquellos contenidos, como las Batallas de Gallos, que se pueden reproducir por alguno o varios de estos canales mencionados anteriormente. Cada una de estas plataformas virtuales tiene unas características que pasamos a describir brevemente a continuación:

YouTube es un sitio web de origen estadounidense dedicado a compartir videos.

Instagram es una aplicación y red social de origen estadounidense, propiedad de *Facebook*, cuya función principal es poder compartir fotografías y vídeos con otros usuarios.

Spotify es una aplicación multiplataforma sueco-estadounidense, empleada para la reproducción de música.

Twitter es un servicio de microblogueo que permite escribir y leer mensajes en internet que no superen los 140 caracteres. Estas entradas son conocidas como *tweets*.

En cuanto a los contenidos mencionados por los alumnos encontramos La Red Bull Batalla de Gallos. Se trata de una competición anual que comenzó en el año 2005 y en la que participan países de habla hispana. Su nombre se debe a que está patrocinada por la popular bebida. Esta competición de *freestyle* se caracteriza por crear rap improvisadamente, manteniendo un *flow* constante y sobre temática libre. En ella los participantes compiten por parejas y el objetivo es vencer al otro en una pelea verbal. La batalla está regida por un jurado, compuesto normalmente por *mc's* conocidos de la

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

escena del rap, que decide quién gana cada ronda. El formato del evento es de eliminatorias hasta alcanzar la final. Está dirigido por un *speaker* o maestro de ceremonias cuyo objetivo es mantener animado al público y hacer que tome parte activa en el evento. Esta competición se puede seguir a través de las redes principales como la página oficial Red Bull Batalla de los Gallos, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e *Instagram*. Por otra parte, también se puede realizar su seguimiento a través de las principales redes musicales como *Spotify*, *SoundCloud* y *iTunes*.

Por su parte, *PuraDrogaSinCortar* hace referencia a un canal dedicado a la difusión de las obras más importantes y características de la historia del rap en castellano. También se hallan en esta página documentales de *hip hop*, conciertos, etc.. Se puede consultar a través de *YouTube*, *Facebook* y *Twitter*.

La alusión a Martes 13 por parte de algunos alumnos encuestados se refiere a un álbum discográfico de los artistas de rap españoles Natos y Waor que incluye una canción con el mismo título.

En cuanto a los portales y blogs mencionados por nuestros entrevistados se encuentran FunkMamma.com. En este portal se hacen eco de diferentes estilos de música como rap, *reggae*, *dancehall*, *trap* y *rock*. Asimismo, cuenta con una sección de eventos, deporte urbano, arte urbano y la denominada *otras secciones*, en la que se pueden adquirir entradas para distintos eventos, se publican sorteos, se presentan crónicas, etc..

Por otra parte, *Crypta Magazine* es un portal virtual que si bien se centra mayoritariamente en la cultura *hip hop*, también da cabida a otras corrientes musicales. La página crytamag.es se divide en diferentes secciones en las que se muestran propuestas de diferentes tipos: reportajes, especiales, monográficos, etc.; entrevistas; crónicas de las actuaciones y conciertos; también incluye una sección de audiovisual donde aparecen *mixtapes*, *podcast* y vídeos.

The Medizine es otro portal virtual que se centra en la música rap y en el que también se ofrecen noticias de opinión, así como sugerencias de libros, de películas y de series de televisión y una sección de moda. Este portal web se puede consultar en themedizine.com.

Entre los programas de televisión y radio de referencia en torno a la cultura *hip hop* en España, en la actualidad se pueden señalar: “Ritmo Urbano”, que se emite en la 2 de RTVE y en radio 3 “El rimadero” y “La cuarta parte” . También hay que citar emisoras locales como Radio MAI (Radio de la margen izquierda de Zaragoza) en las que se encuentran programas dedicados al rap como “Justicia poética” y “Especial Zulu”.

Por otra parte, se incluyen, a continuación, distintas páginas web en las que se presentan proyectos de corte social y educativo basados en el rap, que aparecen recogidos en Rodríguez e Iglesias (2014):

-*Hip hop Lab* (ver <http://www.hiphoplab.org>) desarrolla propuestas dirigidas a población joven y a profesionales de la educación para que elementos del *hip hop* les sirvan para abordar problemáticas como la marginación o la participación social.

-*Vella escola* (ver <http://www.vellaescola.com/>) es una entidad que organiza actividades dirigidas a la población joven; muchas relacionadas directamente con el *hip hop* como *breakdance*, *graffiti*, *rap*, *beatbox*, o *turntablism (Dj)*, y otras relacionadas con prácticas físico-deportivas como *skateboard*, *parkour*, *street basket*, *BMX*, que se conocen como “cultura urbana” por su génesis y mayor desarrollo en las ciudades.

-La Campaña Rap contra el racismo de Movimiento por la intolerancia (ver <http://www.rapcontraelracismo.es/>) ha movilizó jóvenes de todo el territorio español, y sus respectivos centros educativos, en la composición y difusión de líricas de rap a favor de la convivencia de todos los seres humanos sin discriminación de raza como derecho constitucional.

Merino y Urchegui (2015) se hacen eco de otra actividad vinculada a la cultura *hip hop*:

-El rapeadero de Lavapiés es una alternativa de ocio saludable que se puso en marcha en el año 2005 en dicho barrio de Madrid con el objeto de mejorar la convivencia vecinal del barrio a través de actividades culturales que potencien en los jóvenes actitudes de respeto, solidaridad y trabajo colectivo a través de la participación y dinamización de espacios públicos.

Así pues, se puede observar que existe todo un universo mediático que gira en torno a la cultura *hip hop*. Las publicaciones, ya sean en formato físico o virtual, las plataformas de difusión web, etc., suponen un elemento muy importante en la formación de la identidad de los jóvenes aragoneses, en cuanto consumidores de estos bienes culturales, que participan de este movimiento. Asimismo, se puede vislumbrar el proceso evolutivo de dicho movimiento desde la época *underground*, en la que existían las pocas revistas mencionadas, hasta el momento actual marcado por la globalización y el desarrollo de las redes sociales, que han tenido y siguen teniendo un impacto muy importante en la sociedad.

Por otra parte, se ha podido apreciar que el movimiento *hip hop* también se ha utilizado para desarrollar proyectos de corte social y educativo en diferentes ámbitos. Es decir, se trata de un movimiento de amplio alcance, que no solo se queda en el plano estético, sino que penetra en las diferentes capas de la sociedad, fomentando la conciencia social, y se ha mostrado muy útil en distintos proyectos educativos.

4.4. Análisis de las entrevistas cualitativas semiestructuradas a profesores de primaria y secundaria

Las entrevistas realizadas a los profesores de primaria y secundaria pretenden indagar acerca del papel que puede jugar el rap dentro del ámbito educativo en Aragón. Para ello se entrevistó a una profesora de primaria en 2011 (Asunción) y a lo largo del curso escolar 2017-2018 se realizaron entrevistas a Dr. Loncho (*mc*), informante que ha resultado de gran interés para la vertiente sociológica pero cuyo testimonio se recoge también en esta vertiente educativa por su trabajo de corte didáctico realizado en diferentes instituciones tanto públicas como privadas en Aragón desde la plataforma Rap Academia que él mismo gestiona. Asimismo, se entrevistó a una profesora de secundaria de Lengua y Literatura del IES Siglo XXI de Pedrola (Silvia) y, a un profesor de Lengua y Literatura del IES Avempace de Zaragoza (José Antonio G.) que, a su vez, es profesor asociado en la Facultad de Educación. Todas estas entrevistas se pueden consultar en el Anexo 5 en el que se presenta la transcripción de las mismas.

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

Las categorías extraídas han surgido siguiendo el mismo proceso inductivo que parte del relato de los propios informantes. De este modo emergen, en primer lugar, dos grandes ámbitos de interés que guardan una estrecha relación con los objetivos de la investigación: *La enseñanza de la poesía en secundaria. Metodología, dificultades y posibilidades*; y por otra parte el referido a la *Potencialidad del rap para la educación poética*. Cada uno de estos dos ámbitos se desglosa en categorías más concretas, tal como aparece recogido en la tabla.

Tabla 9. *Relación de categoría extraídas de las entrevistas de la vertiente educativa*

<i>LA ENSEÑANZA DE LA POESÍA EN SECUNDARIA. METODOLOGÍA, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES</i>	<i>POTENCIALIDAD DEL RAP PARA LA EDUCACIÓN POÉTICA</i>
<i>La poesía en el aula y en el currículo en el ámbito de la Enseñanza Secundaria en Aragón</i>	<i>El rap, herramienta educativa</i>
<i>¿Resurgimiento de la poesía?</i>	<i>Prejuicios en torno al rap</i>
<i>La versatilidad de la poesía</i>	<i>Limitaciones del rap en el aula</i>
	<i>La presencia del rap en los libros de texto de secundaria</i>
	<i>Relaciones entre el rap y la poesía canónica</i>

LA ENSEÑANZA DE LA POESÍA EN SECUNDARIA. METODOLOGÍA, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES

La poesía en el aula y en el currículo en el ámbito de la Educación Secundaria en Aragón

En lo que se refiere al planteamiento curricular de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a nivel institucional, la poesía no tiene un papel destacado. Esto es así porque la asignatura se desarrolla desde una óptica historicista que no permite profundizar en dicho género literario. Este enfoque historicista todavía se hace más patente en tercero y cuarto de la ESO y, por supuesto, en bachillerato, ya que es prioritario seguir el programa que dicta la EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad), según nos informa Silvia.

En este mismo sentido, José Antonio G., refiriéndose a esta asignatura, dice que:

el problema es que, a lo mejor tiene un exceso de carga académica y poca carga práctica. Entonces hay mucho historicismo, hay mucha gramática. Y luego hay poca práctica de la escritura creativa (4).

Otro aspecto que destaca nuestro entrevistado es que estas prácticas tipo taller de escritura poética serían posibles con unas aulas menos numerosas. También señala que el hecho de tener que evaluar cada una de las actividades que se proponen puede desvirtuar el planteamiento de toda la asignatura (4).

En el aula, en general, si bien se suele animar al alumnado a que realice alguna práctica poética, es cierto que esta se lleva a cabo con un nivel muy elemental; se trabaja la métrica y se intenta hacer comentario de texto de alguna poesía en concreto pero, como indica José Antonio G., “vamos muy atosigados por los programas y no nos da tiempo a demorarnos mucho en ninguna cuestión” (6).

Por otra parte, existen iniciativas que se han extendido entre diferentes institutos aragoneses con el propósito de potenciar el gusto por la poesía y que están teniendo una gran aceptación. Una de estas propuestas lleva el título de “Poesía para llevar” en la que participan casi cincuenta centros de Aragón. Esta iniciativa, que se inició en el curso 2001- 2002 en Fraga (Huesca), consiste en proponer semanalmente un poema con una pequeña reseña biográfica del autor y un comentario del poema. En un principio, dicho comentario lo hacían los propios profesores pero, como aprecia Silvia, “hubo un momento en que nos dimos cuenta de que si el comentario lo hacían los alumnos se leía mejor” (7,4). Desde entonces, esta actividad la hacen los propios alumnos ya que “les encanta ver su nombre y apellidos ahí”, según afirma también José Antonio G. (8,2). Según indica este profesor:

“Poesía para llevar” ha sido como un acicate para ver la poesía de un modo diferente y que está gustando [...] les hace entender también que la poesía no es solo carne de manual, pueden ver que la gente joven también escribe (8,3).

Este proyecto se desarrolla a través de un blog y las reflexiones que se realizan son leídas por todos los centros implicados. Este hecho hace que aumente la motivación de los alumnos puesto que “unos han leído antes el poema y lo comentan, y esos comentarios que están haciendo sobre el poema lo van a leer otros compañeros de otros centros” (Silvia 7,4).

¿Resurgimiento de la poesía?

Uno de los profesores observa que la dificultad que antiguamente existía para acercar la poesía al alumnado es probable que se vaya disipando por la brevedad del propio texto poético, que está más en sintonía con la inmediatez en la que viven los jóvenes, y por la influencia de ciertos poetas *youtubers*, que están creando afición en el público hacia este género literario. Así lo expresa José Antonio E. (3):

La poesía ha ganado, digamos, enteros porque a ellos sí que les gusta ese mundo de ver, de seguir a *youtubers* e incluso lo propiamente fragmentario, eso de que la poesía sea algo breve, muy inmediato, yo creo que va más acorde a los tiempos que otro tipo de esfuerzos como la lectura de una novela larga que les cuesta más. En eso yo creo que sí que ha habido un cambio.

La versatilidad de la poesía

La poesía se adapta muy bien a cualquier curso y tiene una buena acogida por parte de los alumnos. A este respecto, Silvia manifiesta que “la he trabajado con PAI (Programa de Atención a la Diversidad), la he trabajado en Cultura clásica, la he trabajado con los de FP básica, con los de bachillerato; la puedes trabajar con todos” (7,9).

POTENCIALIDAD DEL RAP PARA LA EDUCACIÓN POÉTICA

El rap, herramienta educativa

Todos los profesores a los que se ha entrevistado, tanto de música como de lengua y literatura, coinciden en que el rap puede ser una buena herramienta educativa.

La profesora de Primaria (Asunción) considera el *hip hop* como una tendencia interesante en la medida en que observa que es del agrado de los niños, que les motiva

especialmente. Además, le sirve como recurso de cara a los festivales que realizan los niños en Navidad y fin de curso. Por otra parte, cree que se podría utilizar tanto en la asignatura de lengua como en la de música. Una cuestión que resulta llamativa es que el rap les sirvió como medio para vencer la timidez de algunos niños. Así lo contaba nuestra entrevistada:

...hicimos un festival hace dos años o así de Navidad y era la historia de la música y cogimos con los de quinto desde los años 50, desde el rock & roll hasta el siglo XXI, y todo les llamaba la atención y les gustaba. También disfrazarse de rocabilis y de roqueros les encantaba, pero lo que más les gustaba era eso y lo que más lo que más el rap. Todos querían ser raperos y se ponen la gorra p'atrás y en seguida empiezan a...y los tímidos pierden toda la vergüenza (Asunción, 3)

Por su parte, Raúl manifiesta que el rap le ayudó a mantenerse al margen del mundo de la droga en un momento en el que estaba muy extendida por su localidad. En este sentido, las Casas de Juventud y Centros de Tiempo Libre hacen una función educativa de gran importancia.

Según Dr. Loncho, el rap tiene un enorme potencial como herramienta educativa ya que interesa a los jóvenes y se puede adaptar a cualquier materia. Dentro de su actividad pedagógica realiza talleres de rap que abarcan una franja de edad de entre los 10 y 20 años. Los talleres que más demanda tienen son los de las asignaturas de literatura y lengua, por los paralelismos que hay entre las canciones de rap y la poesía clásica. Observa que es muy útil a la hora de explicar los recursos estilísticos, la métrica o los tipos de estrofa. Lo expresa del siguiente modo:

Les decimos, localiza los recursos estilísticos, aquí una onomatopeya, aquí un hipérbaton, aquí una sinalefa. Hacemos análisis pormenorizados de las canciones (40).

Por otra parte, también sirve para trabajar la motivación personal. Dr. Loncho trabaja en sus talleres este aspecto con resultados muy positivos y manifiesta que:

lo que más aprecian los profesores es que ven alumnos que no han visto participar en todo el año en nada y los ven ahí pues escribiendo... los ven diciendo cosas (43).

En este mismo sentido, José Antonio G. (19) dice que el rap, como forma de darles voz a los alumnos, es “un elemento que contribuye muy positivamente para que se reafirmen en su autoconcepto. Entonces, eso les ayuda mucho académicamente también”.

Otro aspecto que se señala es que el rap, como poesía, puede hacerles entender que la poesía es algo que está vivo y que no es algo inaccesible solo al alcance de los grandes poetas (José Antonio G., 14).

El rap también se utilizó en el año 2005 para homenajear *El Quijote*, de manera que se rapearon distintos pasajes de la obra de Cervantes, según nos informa Silvia (19).

Prejuicios en torno a la música rap

Muchos son todavía los prejuicios por parte de la sociedad en torno a la música rap que se han observado a partir de las entrevistas realizadas y de las notas de campo que hemos utilizado para esta investigación. Un *mc* del grupo Chastas señalaba que el profesor de música de su instituto no consideraba música el rap. Según El Chojin (2010, p.14) con respecto al rap no “existe un motivo real que justifique la discriminación que ha venido sufriendo por parte de la industria musical y el gran público, enormemente influenciado por los medios de comunicación”.

En el entorno educativo, se observan estos prejuicios por parte de algunos profesores que reconocen que puede haber prejuicios por parte de algunos docentes a la hora de incluir el rap en el aula, sobre todo en la enseñanza privada, y también debido a la brecha generacional que pueda haber entre profesores y alumnos. Pero, en general, se desprende de las entrevistas que hay una apertura de miras por parte del profesorado a la hora de incluir este tipo de música en las clases. De este modo lo expresa José Antonio G. (18):

En general, todo el que se dedica a la docencia tiene un toque de apertura, que al estar con los alumnos te obliga a mantenerte un poco abierto. Entonces, eso hace que aceptes las nuevas ideas con una única condición, que es que las cosas te funcionen en el aula y que tú veas que se pueda sacar un provecho didáctico.

Limitaciones del rap en el aula

Por otra parte, el rap tiene una limitación dentro del ámbito escolar en lo que se refiere a la reproducción de canciones ya existentes en el mercado. Esta limitación viene dada por el uso de la jerga y los tacos. La profesora de Primaria, Asunción (6), dice que: “justo cuando decía la palabrota lo bajaba”, reconociendo que tuvo que modificar el volumen antes de que se dijera el taco en el transcurso de una representación escolar que se llevó a cabo en un teatro. Según la entrevistada el rap parece gustar a todos en general, si bien se observa que son más conscientes los de tercer ciclo de Primaria, puesto que son mayores.

Pero las limitaciones que se puedan encontrar en primaria quedan diluidas en el ámbito de secundaria siempre y cuando no se utilice un tono ofensivo. Así lo expresa José Antonio G. (17):

dejar que se expresen con libertad, que pongan algún taco pues me parece bien, pero dejar que se pasen, que lleguen a la ofensa, a ese tipo de cosas... más que el lenguaje escatológico es el tono.

Silvia afirma que el lenguaje escatológico que se puede encontrar en las canciones de rap no supone un límite en el ámbito de secundaria “porque están acostumbrados. Les puede hacer gracia” (17). Además, en la propia poesía se pueden encontrar palabras “malsonantes”, sobre todo en la poesía más actual. Así, Silvia afirma que:

Toda la poesía nueva utiliza un lenguaje mucho más crudo y puede aparecer follarse... pero en secundaria con eso no hay problema (18,1).

En cuanto al fenómeno de las batallas de gallos, que se ha llevado a cabo, a petición de los alumnos, en uno de los recreos en un instituto de Zaragoza, según nos cuenta una de las entrevistadas (Silvia), lo tuvieron que dejar de hacer porque acababa en insultos a falta de creatividad (7,17).

A la profesora de primaria, Asunción, en tanto que composición actual y como reflejo de la sociedad el rap le gusta, pero no le gustan las palabrotas ni la violencia verbal en contra de otras personas. Lo expresa de la siguiente forma:

a mí esos rap que dicen tantas palabrotas no me gusta. Me gustaría un rap y un *hip hop* que fuera tolerante y respetuoso, pero si van a saco contra la gente o contra algo... (7, 1).

Por otra parte, Silvia comenta que “a mí muchas letras del rap me acaban pareciendo machistas, hay un momento que no lo puedo evitar y lo digo” (7,16).

La presencia del rap en los libros de texto de secundaria

Según se desprende de las entrevistas, la presencia del rap en los libros de texto es testimonial, según nos informa Silvia (8,2), aunque señala que en ocasiones se pueden encontrar enlaces que remiten a algún rapero que ha versionado, a su vez, otro poema. En este sentido José Antonio G. habla de “añadido cultural” cuando se refiere a la presencia del rap en dichos textos (9).

Relaciones entre el rap y la poesía canónica

El rap puede ser una herramienta capaz de tender puentes con la poesía canónica. La importancia del ritmo tanto en el rap como en la poesía es el primer elemento que tienen en común. Además, se encuentran otros parámetros como la expresión de las emociones, las rimas, la forma de utilizar el lenguaje, los recursos estilísticos, que son comunes en ambas expresiones artísticas. Silvia comenta que en el rap se utilizan mucho más que en otros géneros los recursos literarios (16).

José Antonio G. nos informa de que con sus alumnos ha utilizado el rap del *Libro del Buen Amor* del Arcipreste de Hita, que se puede consultar en youtube https://www.youtube.com/watch?v=pwFUrWV7-_k. Se trata de un video que realizaron los alumnos de un instituto y que le ha servido para “hacerles entender que la dimensión crítica, la dimensión de burla está desde siempre” (12). Además, es del agrado del alumnado y le permite relacionar “lo moderno y lo clásico” (12).

Por otra parte, el rap motiva y ayuda a comprender ciertos conceptos que van a encontrar en los textos poéticos trabajados en clase. Refiriéndose a la forma de abordar dichos textos en el aula Silvia afirma que “la manera más fácil de explicarlo siempre es recurrir a la música y a los ritmos. Además, a mí me parece que el rap sí que es muy bueno para que vean cómo van las cadencias...[...] escuchen lo que escuchen cuando tú haces algo con música para ellos es algo diferente” (12) (13).

4.4.1. Síntesis del análisis de las entrevistas a los profesores de Primaria y Secundaria

En primer lugar, se ha puesto de manifiesto que la poesía no tiene un papel destacado en el aula. Se señalan dos factores: por una parte, el enfoque historicista con que se plantea su enseñanza no permite profundizar en los poemas y, por otra parte, el exceso de carga académica a la que se ve sometido el alumnado no permite un acercamiento profundo hacia la materia. Desde otras instituciones se han planteado iniciativas dedicadas a la potenciación de la poesía que, posteriormente, han tenido una importante aceptación en distintos centros de secundaria en Aragón. Una de estas iniciativas es “Poesía para llevar”, que ha servido para que los jóvenes sientan que la poesía es algo vivo y no solo aquello que hay que estudiar.

Un segundo aspecto que se ha puesto de manifiesto es la utilización de la música como medio para facilitar el aprendizaje. Además, la escucha de cualquier tipo de música en el aula siempre supone algo especial para el alumnado, lo cual favorece la motivación del mismo. En lo que se refiere concretamente al rap, todos los profesores han mostrado su apertura y predisposición a utilizar este tipo de música como herramienta educativa. El ritmo, el uso de recursos estilísticos, la expresión de las emociones, etc. son elementos que comparten tanto el rap como la poesía. Asimismo, el rap se ha utilizado para distintas actividades dentro del ámbito educativo, como festivales escolares o para acercarse a importantes obras de la literatura universal. Además, se ha constatado que el rap es capaz de adaptarse a cualquier materia del currículo y puede ayudar a vencer la timidez por parte de algunos alumnos en el aula.

Sin embargo, el rap utiliza un lenguaje escatológico, en ocasiones, que puede suponer una limitación dentro del ámbito educativo, en especial en primaria, pero esta limitación queda diluida en la ESO debido a la madurez del alumnado. También se ha señalado que en la poesía más actual se utiliza un lenguaje “malsonante” y no por ello se deja de estudiar.

A modo de conclusión sobre las entrevistas a los profesores, y recuperando el objetivo pretendido con su realización, que es indagar acerca del papel que puede jugar el rap dentro del ámbito de la Educación Secundaria en Aragón para la enseñanza de la

poesía, podemos señalar que aunque pueda haber prejuicios en torno al rap por parte del profesorado, en general hay una apertura de miras a la hora de incluir este tipo de música en las clases.

4.5. La educación poética en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO (Gobierno de Aragón)

El marco legal y el currículum de educación poética para la ESO viene determinado por la legislación vigente en Aragón, que se concreta en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) número 105 con fecha 2/6/2016. En este texto se hace constar en las disposiciones generales del Departamento de Educación Cultura y Deporte la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

Si atendemos al currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la ESO, se observa una distribución por bloques para organizar dicha asignatura: Comunicación oral; Comunicación escrita; Conocimiento de la lengua y, por último, Educación literaria.

En el bloque de Educación literaria se abordan unos objetivos muy generales que no mencionan explícitamente la educación poética pero sí se alude a un acercamiento a los géneros literarios en el que la poesía podría tener cabida. Los objetivos que se contemplan son los siguientes:

[...] hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a su etapa académica. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus intereses personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios completos que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las obras más representativas de la literatura española con especial atención a las de autores aragoneses. En la Educación Secundaria Obligatoria se aborda un estudio progresivo de la literatura: se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión diacrónica y evolutiva desde la Edad Media hasta la actualidad, siempre a través de la selección de textos significativos.

Por otra parte, se hace referencia a la contribución de la materia de esta asignatura para la adquisición de unas competencias clave: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Competencia de aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, Competencia de conciencia y expresiones culturales. Si bien no se hace referencia expresa a una educación poética, sí se abre la puerta a programar actividades como las que se pretenden llevar a cabo en esta investigación. Así, en la Competencia de conciencia y expresiones culturales se dice que la contribución de la asignatura “será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine”.

Asimismo, en el apartado de orientaciones metodológicas de dicho currículo se observa que las actividades propias de la materia parten del texto, lo cual permitirá “trabajar textos reales de todo tipo para su comprensión y análisis”. Además, se sugiere que “se necesita una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos, una metodología con la que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje”. Y promueve, para finalizar, un estudio de la Literatura que debe hacerse desde un punto de vista pragmático a través del análisis y comparación de fragmentos.

En definitiva, se puede observar que el planteamiento de la enseñanza de la poesía que se propone en esta investigación tiene cabida dentro del marco normativo, tanto desde el punto de vista de los objetivos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y de las competencias que en ella se desarrollan, como desde el punto de vista metodológico.

4.6. Análisis del cuestionario sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía

La finalidad de este análisis es observar los hábitos de lectura así como el gusto por la poesía que tienen los alumnos de secundaria y profundizar en aspectos relacionados con la música y la poesía. La información recogida ha sido de gran ayuda para el diseño posterior de la secuencia didáctica.

Las respuestas que aquí se analizan forman parte de un cuestionario unitario que aborda tanto la vertiente sociológica como la educativa. Las respuestas correspondientes a la vertiente sociológica han sido analizadas en el epígrafe 4.2.

Como ya se indicó, en este cuestionario han participado 190 alumnos de 4º de ESO de diferentes poblaciones de Aragón: Graus (Huesca), Pedrola (Zaragoza), Cella (Teruel) y Zaragoza (IES Pilar Lorengar).

Una vez recogida toda la información de las encuestas, que se pueden consultar en el Anexo 6, se ha realizado un volcado general de los datos que nos permite ver de forma global los resultados obtenidos. También nos ha permitido observar si se aprecian diferencias de los resultados en función de las zonas, tanto rurales como urbanas, en las que se han llevado a cabo dichas encuestas, ya que se recogió información en las tres provincias de Aragón y en contextos diferentes.

Un aspecto importante que ha surgido a raíz del propio análisis es que en ocasiones ha habido que incluir alguna categoría que no estaba propuesta en la encuesta, como consecuencia de la propia emergencia de los datos obtenidos. Esto ha sucedido, por ejemplo, en la cuestión 29, que preguntaba acerca de aquellas actividades relacionadas con la poesía que eran del agrado de los alumnos. Se proponían una serie de aspectos pero también los alumnos podían proponer otros. En la mayor parte de las encuestas no se ha señalado nada, pero en algunas ocasiones se ha obtenido una información importante que se ha tenido en cuenta.

También hay que destacar que en las preguntas abiertas se indica con un número entre paréntesis el lugar que ocupa el informante en la encuesta, así como el grupo al que pertenece con una letra mayúscula, si se ha hecho esa distinción, y señalando la población de procedencia y el año de realización de la encuesta.

En cuanto a la forma de expresar los resultados se ha utilizado el formato porcentual, pero para una mayor objetividad se ha preferido mostrar no solo los números enteros sino también los decimales. Para la realización de estos porcentajes finales se ha realizado un análisis de medias de todos los datos obtenidos con anterioridad en cada una de las encuestas. Hay que decir que este porcentaje se realiza de dos formas diferentes en función del tipo de respuesta. Si la respuesta solo permite

una opción por individuo se realiza el porcentaje en función de los mismos. Pero si las respuestas son múltiples, como ocurre cuando se proponen diferentes opciones, el porcentaje se realiza en función de las respuestas ya que cada individuo puede señalar varias opciones y, de hecho, las han señalado.

La forma de proceder en cuanto a la presentación de los datos para este análisis final va a ser la misma que se ha practicado en los análisis de las encuestas anteriormente realizadas y que se pueden consultar en el Anexo 6. Es decir, se ha seguido el esquema de la propia encuesta que se agrupa en función de sus diferentes aspectos: gustos e intereses por la poesía y actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

En general, la poesía gusta poco a los encuestados. El 50,4% así lo señala y un 21,8% dice que no le gusta nada. Por otra parte, un 19,4% indica que le gusta bastante y un 8,75% afirma que le gusta mucho.

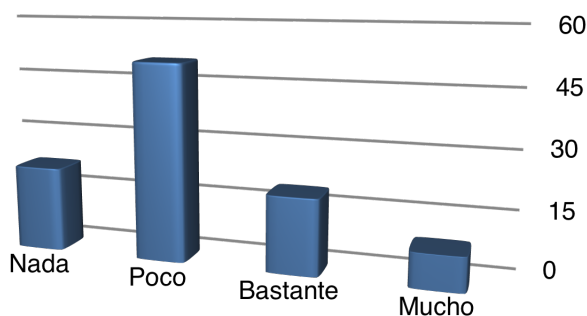


Figura 8. ¿Te gusta la poesía?

Estos datos son interesantes porque se pone de manifiesto la importancia de realizar acciones educativas que motiven al alumnado hacia el gusto por la poesía.

25. ¿Con qué frecuencia lees poesía?

El 47,4% de los alumnos encuestados afirma que no lee nunca poesía; es decir, casi la mitad. El 43,6% indica que lee alguna vez, mientras que el 6% dice que muchas veces y el 3,8% señala que lee poesía con frecuencia.

Al igual que en la respuesta anterior, se aprecia un desinterés hacia la poesía dado el porcentaje de alumnos que no lee nunca poesía.

26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

A esta pregunta ha respondido el 64% de los encuestados, es decir, ha habido un alto grado de no respuesta, que es lógico si se tiene en cuenta que a los alumnos no les gusta mucho la poesía en general.

Los autores favoritos que se señalan son Lorca, Bécquer, Neruda, Quevedo, Lope de Vega, Garcilaso de la Vega, Miguel Hernández, Espronceda, Rosalía de Castro, Gloria Fuertes... entre otros. Pero también hay que resaltar la importancia que algunos de los encuestados otorgan a sus artistas favoritos de rap, ya que los incluyen entre sus autores favoritos dentro del ámbito “canónico”. Así, se han encontrado referencias a Kase O, Nikone e incluso al estadounidense Eminem.

También hay que poner de manifiesto la importancia que ha ido adquiriendo la nueva generación de jóvenes poetas que están muy vinculados a las redes sociales y que tienen en los jóvenes un nutrido grupo de seguidores. Este aspecto se ha reflejado en las encuestas, puesto que en todas se ha mencionado a alguno de estos jóvenes poetas tales como Loreto Sesma, Defreds, Señorita Bebi, Sara Buhó, Nerea Nerea, Beni Verdes, Rupi Kaur, Raúl Vacas, Irene G punto, Irene Jotade...

27. ¿Cómo has conocido a estos autores?

El 40% de las respuestas emitidas señala que han conocido a estos autores por el instituto, siendo esta la puntuación más elevada. El 23,8% indica que ha conocido a sus autores favoritos a través de internet. El 12,4% dice que a través de los amigos. Un 8,5% de las respuestas señalan la librería, un 6,75% alude a los padres y un 6,5% a la biblioteca. También se han señalado otras formas de llegar a conocer a estos autores como a través de “la academia”, “por mí mismo”, “por mi novio” y “por mi hermana”.

Si se hace un análisis pormenorizado de esta respuesta se observa que en Zaragoza el 23% señala el instituto y el 23% internet como medio que les ha permitido conocer a estos autores. También se encuentra un porcentaje parecido en la encuesta realizada en Pedrola, en la que el 34% de las respuestas aluden al instituto y el 31% se refieren a internet como medio de conocer a sus poetas favoritos. Es decir, tiene una relevancia parecida el ámbito estrictamente educativo que internet como forma de acceso al conocimiento en estos dos casos. No sucede lo mismo en las encuestas de Graus y Cella, en las que el instituto, al menos, duplica a internet en lo que a puntuación porcentual se refiere. En el siguiente gráfico se presenta dicha puntuación porcentual de las respuestas dadas en cada uno de los institutos en los que se realizaron las encuestas.

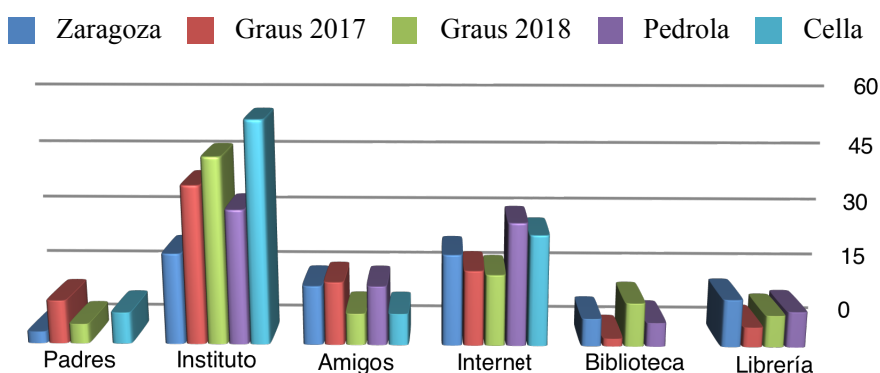


Figura 9. ¿Cómo has conocido a tus poetas favoritos?

28. ¿Qué temas te gustan más en la poesía?

Lo primero que hay que advertir en el análisis de esta respuesta es que hay un porcentaje de no respuesta de un 30% aproximadamente en relación a la media de todas las encuestas realizadas. En cuanto a las respuestas señaladas el tema que más gusta es el del amor seguido de la crítica social.

El gusto por los temas que manifiestan los alumnos se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar la secuencia didáctica, puesto que los temas seleccionados girarán en torno a estos.

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

En el estudio de medias realizado se observa que la actividad que más gusta ligada a la poesía es la de escuchar canciones basadas en poemas, que puntúa un 38,2%; con una puntuación de casi la mitad que la anterior se ha mencionado leer en voz alta (20,8%); que me lean poemas los profesores puntúa un 18,2% y con menos relevancia se hallan comentar los poemas (9%) y escribir poemas (8,6%).

También hay que señalar que un 6% de los encuestados ha indicado leer en voz baja en el apartado de “otros” que incluía esta pregunta.

Esta respuesta es muy importante para la investigación puesto que pone de manifiesto el interés que supone para los alumnos trabajar con música en el ámbito poético dentro de las actividades programadas en el aula.



Figura 10. *¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?*

Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

El 51,2% de los alumnos encuestados considera que existe bastante relación entre el rap y la poesía; el 26,4% indica que tiene mucha relación; el 15% cree que tiene poca relación y un 3,6% no observa ninguna relación entre el rap y la poesía. En esta respuesta se pone de manifiesto la pertinencia del estudio planteado en esta investigación dada la percepción de los propios alumnos en cuanto a la relación que se pueda establecer entre el rap y la poesía.

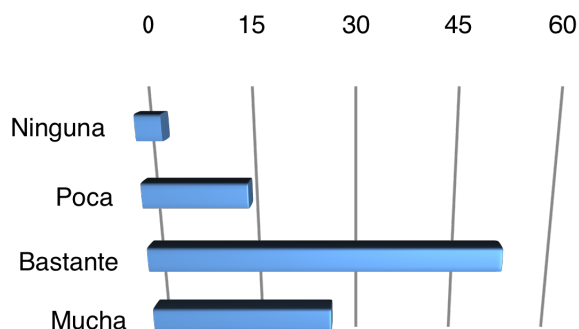


Figura 11. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? De ser así, ¿en qué asignatura? Y, ¿qué tipo de actividades?

El 62,6% señala que nunca le han propuesto una canción de rap para realizar actividad alguna en clase. Sin embargo, el 31,2% indica que alguna vez, el 3,5% dice que con frecuencia y un 2% afirma que muchas veces.

En cuanto a las asignaturas en las que se utilizó el rap para realizar alguna actividad fueron las siguientes:

- En Graus (2017) se mencionaron las siguientes asignaturas: Lengua, Música, Inglés, Religión y Tutoría. Las actividades que se mencionan fueron concienciar sobre el *bullying* (tutoría); hacer una poesía (Lengua); cantar una canción (Lengua); crear un rap (Música e Inglés); analizar un trozo de rap (Lengua); rap de Cristo, se buscan valientes (Religión).

- En Graus (2018) solo se menciona que en horas de Tutoría se les propuso una actividad de este tipo, que consistió en crear un rap contra el *bullying*.

- En Pedrola (2018), en la asignatura de Lengua, se les propuso realizar un video musical para aprenderse las preposiciones.

- En Cella (2018) se citan las asignaturas de Lengua y Música, aunque también se refirieron a una charla en la que se les propuso alguna actividad. Dicha actividad consistió en analizar una canción dedicada a la seguridad vial y cantarla.

- En Zaragoza (2018) se alude a las asignaturas de Valores éticos, Tutoría, Música, Ciencias Naturales, Inglés, Biología y Lengua, en las que se realizó alguna actividad con una canción de rap. Estas actividades consistieron en “conseguir sacar mensajes de las

canciones” (Valores éticos y Tutoría) (2, 4B); “inventarla (la canción) solo usando el inglés a medida que pasaba la base” (Inglés) (17, 4B); “analizar las canciones, ritmos y rima” (Música y Lengua) (3, 4C); “escucha” (Lengua) (6, 4C).

Se desprende de estas respuestas que muchos profesores se muestran sensibles a la incorporación del rap en algunas de sus propuestas educativas, pero siempre de forma muy aislada.

32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar?

El 63,4% de los encuestados dice que nunca ha utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar, mientras que el 29,2% señala que alguna vez, el 2,6% indica que con frecuencia y el 2% afirma que muchas veces. Las actividades se realizaron en festivales y en la semana cultural.

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

La mayoría de los encuestados (38,8%) considera que el rap puede ser una buena herramienta para el aprendizaje de la literatura y el 20,2% cree que puede ser muy buena herramienta, lo que supone casi el 60% de la población encuestada. Por otra parte, el 26,8% piensa que es una herramienta regular y el 9,6% afirma que muy mala. Esta respuesta es muy relevante y refleja la pertinencia de esta investigación.

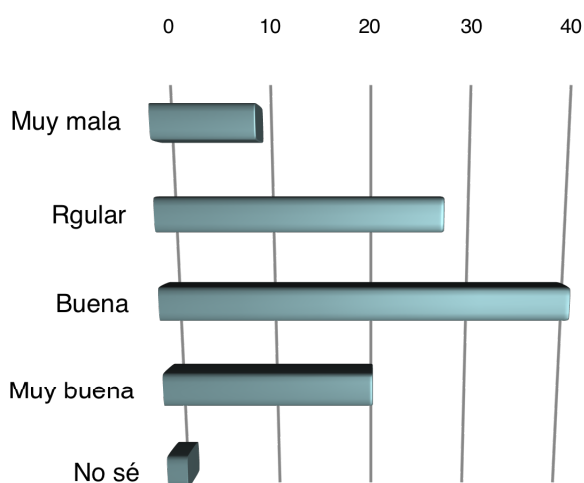


Figura 12. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?

En cuanto a los razonamientos que aportan los encuestados se pueden distinguir tres tipos: en sentido positivo, negativo y, en algunos casos, neutro.

- En la encuesta de Graus (2017) se dieron los siguientes argumentos:

En sentido positivo: “Hay palabras que puedes aprender e incluso el significado de alguna” (24). “Hay muchas canciones educativas” (36). “Porque habla sobre muchas cosas” (32). “Porque el ritmo y el estilo del rap se te queda antes en la cabeza” (3). “Porque escuchar las canciones que nos gustan podría motivarnos a la hora de tener que analizar la métrica de los poemas” (26).

En sentido negativo: “Es mejor estudiar sin tonterías” (5). “Porque la gente se concentrará más en la música que en lo que debe hacer” (48).

En sentido neutro: “Depende de qué tipo de rap, ya que pueden haber letras realmente buenas y cultas a nivel de vocabulario y otras que son pésimas” (8). “Según la canción” (28).

- En la encuesta de Graus (2018) algunos señalan que facilita la memorización de los contenidos. Así lo expresaba uno de los encuestados: “porque el ritmo y la rima pueden ayudar a memorizar los contenidos” (10). Otros argumentan que puede ayudar a valorar la poesía (19) o que ayuda a ampliar el vocabulario (20), o aluden al aspecto lúdico que pueda tener (33) y también se ha valorado el hecho de que en el rap haya temas relacionados con la crítica social (25, 26).

Por otra parte, se han encontrado dos argumentos en sentido negativo: “no me parece educativo” (31) y “hay raperos que no hablan correctamente” (24).

- En la encuesta de Pedrola (2018) las razones que aportan los que consideran que puede ser una herramienta buena o muy buena para aprender literatura se refieren a que en el rap se utilizan figuras literarias, a la importancia del ritmo, y a que puede ayudar a memorizar mejor o porque hace el aprendizaje más ameno.

Por otra parte, los que consideran que es una herramienta regular argumentan que no es muy didáctica, que en ocasiones es ofensivo, o lo asocian a otro tipo de aprendizaje. Uno de los argumentos mencionados es el siguiente: “porque el rap que me gusta no es el que enseña sobre el instituto, sino que enseña sobre otros temas” (11).

- En la encuesta de Cella (2018) la mayor parte de los argumentos aportados son en sentido positivo y se refieren a distintos aspectos como al lúdico, a que facilita el aprendizaje porque favorece la memorización, a las similitudes que observan entre ambas disciplinas, etc. Algunos de los encuestados lo han expresado de la siguiente forma: “para hacer las clases más amenas y aprender de forma divertida” (8), “porque al llevar música y un ritmo te ayuda a que se te dé mejor la asignatura” (4).

Por otra parte, también se han hallado respuestas en sentido negativo, aunque en un porcentaje muy bajo. Un ejemplo es el siguiente: “porque no me gusta el ritmo y entonces me costaría escucharla” (19).

- En la encuesta de Zaragoza (2018) se dan respuestas variadas tanto en sentido positivo, en su mayor parte (52%), como en sentido negativo (11%). El resto (35%) no argumenta su respuesta. También ha llamado la atención que se argumenta en sentido positivo, por ejemplo (14, 4C) dice “lo veo muy interesante”, pero señala el rap como una herramienta regular para el aprendizaje de la literatura; y lo mismo sucede con (7, 4C). Algunos ejemplos en sentido positivo son: “hablan de poesía y puedes comparar textos” (12, 4C), “nos ayudaría a entender las cosas mucho mejor” (3, 4B). Las respuestas en sentido negativo aluden a que provocarían falta de concentración.

34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que leéis en el instituto?

El 50,2% de los encuestados cree que los temas de las canciones de rap tienen poca relación con la poesía que leen en el instituto y el 24,6% no observa nada de relación. Por otra parte, el 16,8% piensa que existe bastante relación y un 4,3% ve mucha relación entre los temas de las canciones de rap y los de la poesía que leen en el instituto.

Llama la atención que, en general, los encuestados ven bastante o mucha relación entre el rap y la poesía, pero cuando se profundiza en los temas que tratan ambos ámbitos no se aprecia el mismo paralelismo.

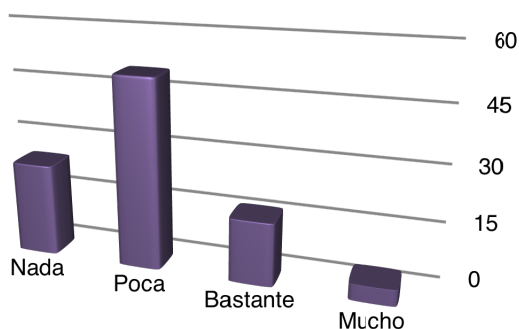


Figura 13. *¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que lees en el instituto?*

35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

- En la encuesta de Graus (2017) más del 40% no responde a la pregunta. De las respuestas dadas el 50% responden en sentido positivo. En general, inciden en que es útil para la asignatura de lengua, para cuestiones de métrica y rima, para analizar, pero también para memorizar y para la vida, para la sociedad, para reflexionar. Solo se han encontrado un 3% de respuestas en sentido negativo como por ejemplo “para ninguna en mi opinión” (5).

- En la encuesta de Graus (2018) casi la mitad de los alumnos no responde a la pregunta. El 35% responde en sentido positivo y se refieren mayoritariamente a que puede ayudar a memorizar. También aluden a que se podría utilizar en la asignatura de música, de literatura, geografía, y otros comentan que podría servir para todo. Uno de los encuestados señala que se podría utilizar el rap “para aprender a valorar la poesía de una forma que atraiga más a los jóvenes, para aprender a expresar los sentimientos mediante palabras y para aprender a memorizar el ritmo” (1). También se han encontrado respuestas en sentido negativo como por ejemplo: “tiene un ritmo malo para mí. No me gusta nada” (28).

- En la encuesta de Pedrola (2018) esta pregunta fue respondida por el 50% de los alumnos. Lo que más han destacado es que se podría utilizar en la asignatura de lengua, pero también en poesía, para estudiar las figuras retóricas, para los idiomas, para aprender los contextos históricos, para la crítica social. También hay alumnos que se han referido a otros usos como por ejemplo ayudar a comprender o motivar al alumnado.

- En la encuesta de Cella (2018) de nuevo se observa una generalización de las respuestas en un sentido positivo por parte de los alumnos. Tan solo un 4% da una respuesta negativa. El resto aprecia aspectos beneficiosos a la hora de utilizar el rap en el aula. Citaremos algunos de estas respuestas: “para memorizar” (22, 15), “para aprender sobre algún tema en concreto” (20), “en lengua” (17), “en literatura, en el apartado de poesía” (13), “para las tablas de multiplicar” (3), “para aprender a hacer rimas” (1)...

- En la encuesta de Zaragoza (2018) lo primero que llama la atención es la gran participación en esta pregunta. Tan solo un 14% la ha dejado sin responder. Esto se puede entender como un indicio del interés que despierta entre el alumnado utilizar el rap como herramienta para el aprendizaje.

En cuanto al contenido de las respuestas dadas hay que señalar que muchas de ellas (26%) hacen referencia a las asignaturas directamente. Por ejemplo, se indica “para la literatura” (1, 4B), “se podría utilizar para aprender mejor la historia” (18, 4B), “lengua, aprender latín,...” (12, 4C). Otras respuestas (11%) hacen referencia a estrategias de aprendizaje como la memorización. El ejemplo que se da a continuación es del encuestado (3, 4C): “para estudiar teoría es más fácil recordar”. En otras ocasiones los encuestados proponen el rap como forma de acercamiento hacia aspectos sociales (11%). Un ejemplo: “para comentar lo que pasa en la sociedad” (10, 4B) y, además, propone realizar debates. También se ha hecho hincapié en aspectos exclusivos de la propia poesía tales como la métrica, rima... Así lo señalan un 14% de los encuestados.

En general, se aprecia una gran aceptación por incluir el rap dentro del ámbito educativo, con razonamientos lógicos y bien argumentados, en la mayor parte de los casos, por parte de los alumnos, lo cual pone de relieve la importancia de plantear la intervención educativa.

36. ¿Tienes interés por la escritura?

El 48,6% dice tener poco interés por la escritura y el 20,8% afirma no tener nada de interés. Por otra parte, 16,6% señala que tiene bastante interés y el 9% indica que tiene mucho interés por la escritura.

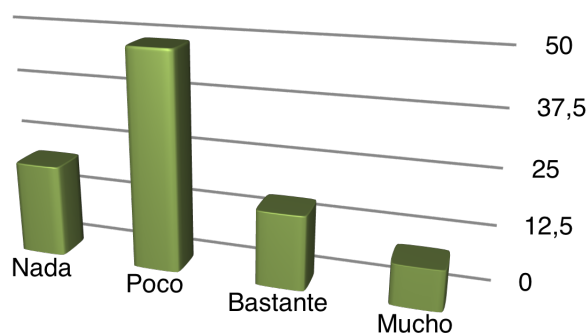


Figura 14. *¿Tienes interés por la escritura?*

Estos datos reflejan un escaso interés por la escritura que va en consonancia con el escaso interés que muestran por la poesía en general.

37. ¿Has escrito alguna vez un poema?

El 45,4% de los encuestados señala que ha escrito alguna vez un poema; el 4,25% dice hacerlo con frecuencia y el 3,25% indica que muchas veces. Por otra parte, el 45,4% nunca ha escrito un poema.

Llama la atención que casi la mitad de los encuestados señala que ha escrito alguna vez un poema, a pesar de que la poesía gusta poco, si bien es cierto que casi la otra mitad no lo ha escrito nunca.

4.6.1. *Síntesis del cuestionario sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía*

El cuestionario que se plantea busca dar respuesta al interés que tienen los alumnos por la poesía, por sus hábitos de lectura y por apreciar sus consideraciones en torno a la relación que puede tener la música rap y la poesía dentro del ámbito educativo.

En general, se puede afirmar que la poesía gusta “poco” o “nada”. Si se suman ambas puntuaciones se obtiene un 72,2%, es decir, casi tres cuartas partes de las respuestas así lo atestiguan. En consonancia, se lee muy poca poesía habitualmente.

“El instituto” es la mayor fuente de conocimiento de los poetas mencionados en las encuestas (40%), pero también “internet” (23,8%) lo es. Tanto es así que en las

encuestas de Zaragoza y Pedrola los valores de uno y otro son similares. En cualquier caso, el instituto sigue siendo la referencia en cuanto a adquisición de conocimiento literario entre los jóvenes.

La crítica social y el amor son los temas más destacados por los alumnos. La actividad relacionada con la poesía que más gusta es escuchar canciones basadas en poemas. Además, consideran que existe “bastante” o “mucha” relación entre el rap y la poesía. Así lo señalan casi tres cuartas partes de ellos. También se apunta que el rap puede ser una “buena” o “muy buena” herramienta para el aprendizaje de la literatura. Casi un 60% lo indica si se realiza la suma de ambas opciones de respuesta.

Todos estos indicadores reflejan la necesidad de plantear una intervención educativa que ayude a motivar a los alumnos por el gusto hacia la poesía. El medio a través del cual esto se puede llevar a cabo, dados los paralelismos entre ambas manifestaciones y visto el gusto que se ha mostrado por parte del alumnado en las encuestas, es el rap.

4.7. Análisis de la intervención educativa desarrollada en dos aulas de 4º de ESO

Uno de los objetivos de esta investigación se centra en descubrir las posibilidades educativas del rap para la educación literaria. Para ello se realizó una intervención que se desarrolló en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza durante el curso 2018- 2019, en la que participaron dos grupos (B y C) de 4º de ESO.

La intervención educativa desarrollada ha incluido: un cuestionario pre-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía dirigido a los alumnos participantes, y contestado con antelación al desarrollo de la intervención (diciembre de 2018); la aplicación en los dos grupos de 4º de ESO de una secuencia didáctica que se desarrolló entre los meses de marzo a junio de 2019; un cuestionario final post-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía, contestado en junio de 2019 por los mismos alumnos que realizaron el cuestionario inicial; por último, una entrevista posterior a la intervención educativa al profesor que guió la secuencia didáctica (febrero de 2020).

Seguidamente se muestra el mapa conceptual de la intervención educativa realizada.

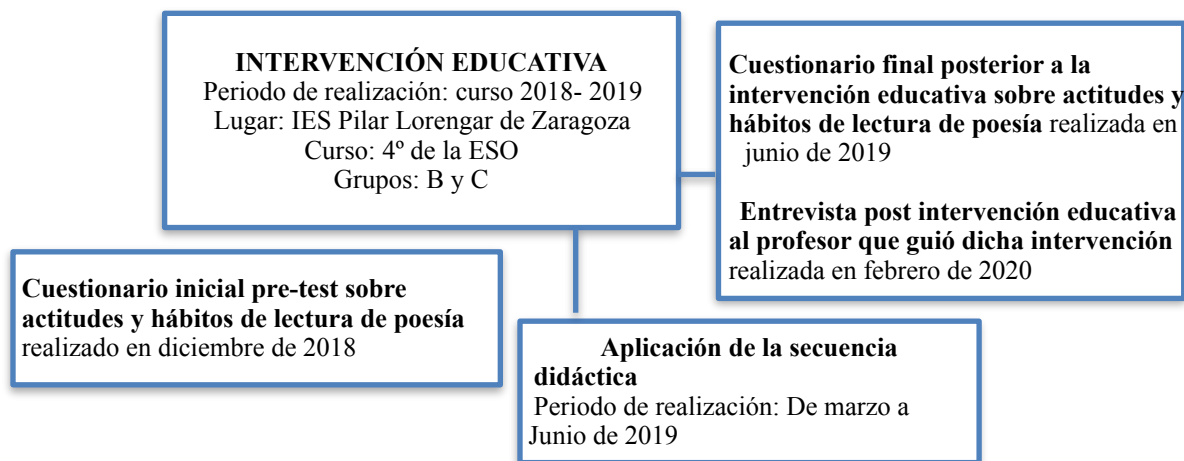


Figura 15. *Mapa conceptual de la intervención educativa*

4.7.1. Análisis del cuestionario inicial pre-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018.

El análisis global de las respuestas a los cuestionarios sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía por parte de los alumnos de ESO de diferentes centros educativos de Aragón ya se ha ofrecido en el epígrafe 4.6.

Ofrecemos aquí, sin embargo, un análisis más pormenorizado de las respuestas dadas por los dos grupos del IES Pilar Lorengar de Zaragoza que han participado en la intervención educativa (secuencia didáctica), puesto que los resultados nos han servido para evaluar la situación previa a la intervención. A continuación se realiza un breve resumen de los datos más significativos.

Del análisis de los resultados se desprende que a más de la mitad (55%) de los encuestados les gusta poco o nada la poesía. Concretamente el 44% señala que poco y el 11% nada. Por otra parte, el 38% indica que la poesía le gusta bastante y un 5% afirma que mucho. Hay que señalar que estos datos contrastan con la media de todas las encuestas realizadas, en las que no se aprecia una afición por la poesía tan marcada como en este instituto. De hecho, en los resultados generales se observa que casi al 75%

le gusta poco o nada la poesía, mientras que al 25% le gusta bastante (19,4%) o mucho (8,7%).

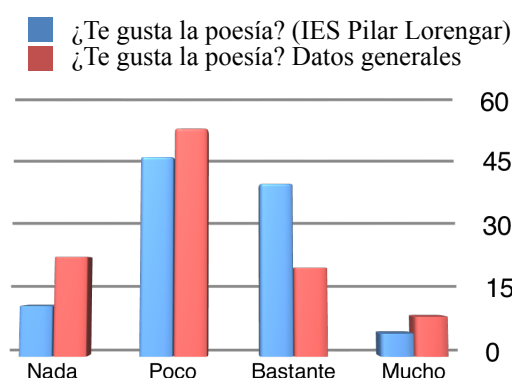


Figura 16: Gráfica comparativa acerca del gusto por la poesía

En cuanto a la frecuencia con la que leen poesía, el 64% señala que alguna vez; el 32% indica que nunca y un 2% dice que con frecuencia. La frecuencia de lectura también es mayor en este centro, si lo comparamos con los resultados generales, que indican que el 47% nunca lee poesía y el 43% alguna vez.

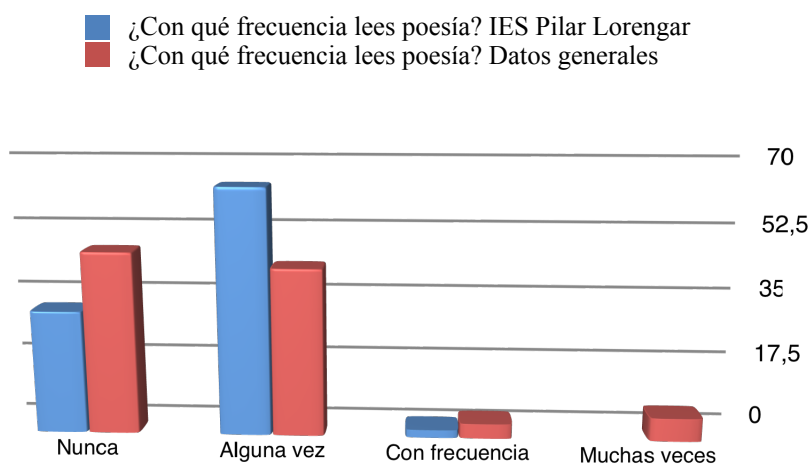


Figura 17. Gráfica comparativa en cuanto a la frecuencia de lectura de poesía.

Entre los temas que más gustan en la poesía se han señalado: el amor y la crítica social. La actividad relacionada con la poesía que más gusta es la de “escuchar canciones basadas en poemas”, que la señalan un 42% de los encuestados. Muy por debajo puntúan: “que me lean poemas los profesores” (14%) y “comentar los poemas”, que reflejó la misma puntuación. Este aspecto es muy importante para la investigación,

porque la música tiene un importante protagonismo dentro de la intervención educativa planeada.

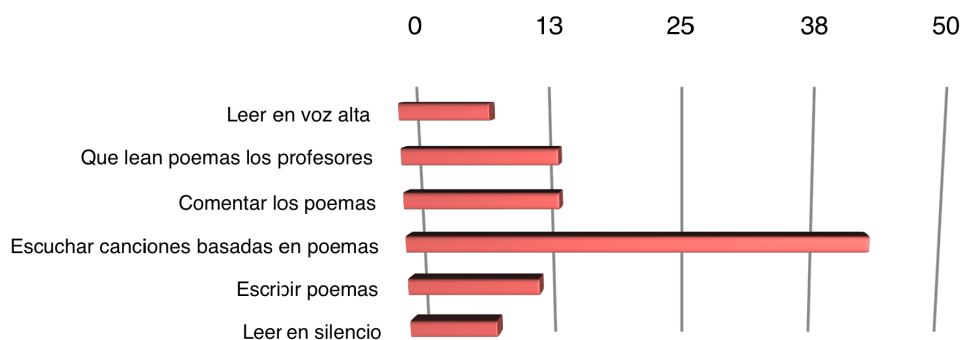


Figura 18. *¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?*

Los encuestados consideran que existe bastante (55%) relación entre el rap y la poesía o mucha (29%), lo que supone un 84% de los encuestados. Asimismo, consideran que el rap puede ser una buena (44%) o muy buena (26%) herramienta para el aprendizaje de literatura. Estos resultados son muy importantes para el desarrollo de la investigación puesto que se prevé una buena predisposición por parte del alumnado para aplicar y llevar a cabo la secuencia didáctica.

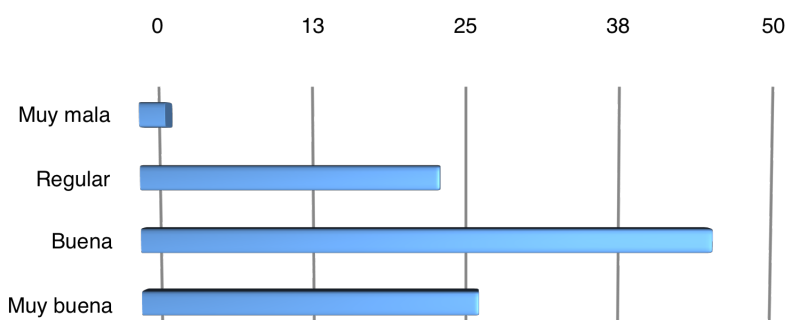


Figura 19. *¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?*

4.7.2. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (marzo a junio de 2019).

La aplicación de la secuencia didáctica prevista en la intervención educativa se realizó durante el último trimestre del curso 2018- 2019 en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza. La propuesta del diseño de la secuencia didáctica, que se puede consultar en las páginas 118-119, basada en los presupuestos de Chambers (2007), fue completada

con la elección de poemas y canciones, que se consensuaron con el profesor habitual de la materia de Lengua Castellana y Literatura, José Antonio Escrig, quien guió todas las sesiones. Estas se grabaron para su posterior transcripción y análisis. Para realizar la transcripción se han numerado los turnos de palabra, para ubicar mejor las intervenciones, y se ha conservado la literalidad de lo expresado tanto por los alumnos como por el profesor (Ver Anexo 7).

La primera sesión didáctica se llevó a cabo el 28 de marzo de 2019 y tuvo un carácter especial, ya que se le realizó un homenaje a Kase O, que había sido alumno en dicho centro. En esta primera sesión se presentaba la canción titulada “Renacimiento” del propio Kase O, que pasamos a analizar seguidamente, y, el poema de Benedetti titulado “Defensa de la alegría”, que se decidió emparejar con dicha canción por los paralelismos existentes entre ambos poemas. La clase se desarrolló en el salón de actos y fue dirigida por dos profesores y con la participación de Kase O. Al finalizar dicha clase, el artista ofreció un pequeño concierto de dos canciones en el patio del centro y en el que participaron, además, algunos alumnos en una pequeña batalla de gallos. Todo se desarrolló en un ambiente festivo y con una gran entrega y participación por parte del público, como se puede apreciar en la fotografía adjunta.



Ilustración 2. Concierto de Kase O en el patio del IES Pilar Lorengar

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

Posteriormente se llevaron a cabo distintas sesiones, pero ya en un contexto normal de aula. En total se realizaron ocho sesiones repartidas en dos grupos de 4º de ESO, tal como se expone en la tabla siguiente.

Tabla 10. *Relación de canciones y poemas de la secuencia didáctica y calendario de las sesiones desarrolladas*

<i>Canciones de rap</i>	<i>Poemas</i>	<i>Grupos de 4º curso de la ESO</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Número de sesión</i>
Renacimiento (Kase O)	Defensa de la alegría (Mario Benedetti)	Sesión conjunta	28/03/2019	sesión nº1
Ballantines (Violadores del Verso)	Canción pirata (Leopoldo María Panero)	4º C	22/05/2019 29/05/2019 31/05/2019	sesión nº 2 sesión nº 4 sesión nº 6
Ballantines (Violadores del Verso)	Canción pirata (Leopoldo María Panero)	4º B	23/05/2019 30/05/2019 31/05/2019	sesión nº3 sesión nº 5 sesión nº 7
Basureta (Kase O)	No volveré a ser joven (Jaime Gil de Biedma)	4º C	31/05/2019 05/06/2019	sesión nº 6 sesión nº 8
Amor sin cláusulas (Kase O)	Cuando tú me elegiste (Pedro Salinas)	4º B	31/05/2019 06/06/2019	sesión nº 7 sesión nº 9

La presentación del análisis se realiza siguiendo el orden cronológico de las sesiones llevadas a cabo y respetando el esquema planeado para el desarrollo de la

propia intervención. Es decir, se reproduce el esquema de actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. También hay que señalar que en la presentación de los turnos de palabra, que ejemplifican en ocasiones el análisis, aparecen las iniciales J.A. que hacen referencia a José Antonio, el cual guió la intervención educativa.

Análisis de la sesión nº 1 (28/3/2019)

La primera sesión de la intervención educativa fue además, como ya se ha mencionado, un acto homenaje al que fuera alumno del IES Pilar Lorengar, Javier Ibarra (Kase O).

Actividades de apertura (Sesión conjunta)

Así pues, en primer lugar, un profesor realizó la presentación del artista quien, acto seguido, dio unas pinceladas autobiográficas de lo que significó para él la poesía y la importancia que tuvo en el desarrollo de su carrera artística. En todo momento puso de relieve la importancia que puede tener el rap para la enseñanza de la literatura. En este sentido, manifestó que en sus inicios se fijó en Gustavo Adolfo Bécquer para realizar sus primeras incursiones en el rap, estableciendo una conexión directa entre el rap y la poesía. Asimismo, comentó su evolución como artista observando dos fases. Una primera en la que buscaba en sus letras un efecto de “pura estética”, sin conceder un valor principal a sus propios sentimientos, y otra en la que prima la sinceridad por encima de todo. Por otra parte, animó a los alumnos al ejercicio de la escritura que, además, puede servir como forma de terapia, como él mismo indicó:

2. Kase O: ...Yo pienso que a mí me ha salvado la vida en cierta manera el escribir y el rimar porque soy una persona tímida [...] Escribir es como confesarse. Una parte de ti, ya que no puedes contar tu secreto más íntimo a un amigo o a una amiga, pues tienes el papel en blanco para soltar tus rayadas o como lo quieras llamar. Y a mí me ha servido mucho, sobre todo en la adolescencia que es una época muy loca, tener como amigo al papel, ya lo rapees o no.

Kase O resaltó dos aspectos relacionados con su trabajo como artista: el sacrificio y la honestidad. Es decir, la importancia del trabajo, por una parte, y la de decir la verdad en el mensaje que se quiere transmitir, por otra. Así lo expresaba él mismo:

6. Kase O: ...hay mucho curro detrás de una canción o de cualquier obra de arte que veáis [...] en el último disco me lo tuve que currar para ser sincero, que es difícil en la vida decir la verdad. Es más fácil acumular una mentira tras otra y vivir detrás de una máscara. Pero bueno, la verdad es lo que mejor te hace sentir, decir la verdad, porque puedes dormir tranquilo.

Uno de los profesores que dirigía la clase también señaló la importancia que tenía el rap como forma de conectar con el alumnado. Incluso el mismo Kase O es consciente de la importancia del rap dentro del ámbito educativo, y constató que en ocasiones se recurría al rap en las aulas para explicar ciertos conceptos. Reproducimos a continuación los turnos de palabra:

10. Kase O: Pero el rap está plagado de recursos y me consta que en muchos colegios e institutos se saltan un poquito el protocolo y meten, para explicar una metáfora, o una comparación, o una aliteración, pues ya meten trozos de rap. Es el futuro porque es más contemporáneo que Espronceda o incluso Bécquer.

11. Otro profesor: Es otra manera de conectar con más facilidad.

12. Kase O: Estos enrevesados: el Góngora y el Quevedo. Eso pa una persona que le gusta mucho la poesía pues es una gozada, pero al que no se ha acercado, comenzar con Góngora y Quevedo... No te enteras de nada. No se entiende nada porque ellos jugaban a que solo se enteren los iniciados.

Seguidamente se escuchó la canción “Renacimiento”, que se puede visitar en <https://www.youtube.com/watch?v=pwt2Kw6iGTI>. Es interesante comentar que esta canción fue compuesta de una vez, fluidamente, según comentó el propio Kase O que, asimismo, apuntó su forma de componer.

71. Kase O: Me acuerdo perfectamente cuando la escribí y que me salió del tirón. Sabes que normalmente tienes tus frases pepino y ahí ya tienes algo en lo que agarrarte. Normalmente escribo así, tengo la gorda y escribo hacia atrás.

El escaso tiempo del que se disponía, así como el excesivo número de los alumnos asistentes a la sesión en el salón de actos, hacían casi imposible el mantenimiento de una conversación literaria siguiendo el modelo de Chambers (2007), por lo que uno de

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

los profesores que dirigía la sesión, José Antonio Escrig, procedió directamente a realizar el análisis de la canción propiamente dicho. Aun así, hubo una buena participación por parte de los alumnos. Para clarificar el análisis y tener una visión de conjunto se ha optado por recoger el texto de la canción, que se expone a continuación, que forma parte del trabajo editado en 2011 con el título de *Kase. O, Jazz Magnetism*.

Canción:	Renacimiento (Kase O)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí, tía. 2. Levanta la persiana. 3. Mira lo que hay fuera. 4. Deja que entre el sol. 5. Empieza un nuevo día. 6. Hoy es el mejor día de tu vida, hermana. 7. Celébralo, celébralo. 8. Entró el sol por la ventana y me dio en la cara, 9. haciendo que me despertara, 10. soñaba que flotaba en tu vientre, mamá, 11. que volvía a nacer, que me creaba, 12. que recobraba las ganas de vivir, 13. que la vida aún tenía mil regalos para mí. 14. Soñaba que volvía a respirar bien, 15. y he saltado de la cama con las pilas a cien, 16. con las ideas oxigenadas, 17. de lo que quiero ser, una visión clara, 18. ey, ya no hago un drama por nada. 19. La vida era distinta como yo me la tomaba. 20. No es hacer, no es tener, es ser, 21. es amar, es crear, no es huir ni temer, ey, 22. si me olvidé de mí mismo por demasiado tiempo, da igual, 23. porque hoy es mi renacimiento. 24. Hoy es mi renacimiento. 25. Hoy es mi renacimiento. 26. Hoy es mi renacimiento. 27. Hoy es mi renacimiento. 28. Hoy es mi rena... 29. Ninguna droga joderá mi libertad, 30. no quiero dañar mi cuerpo, 31. no quiero fingir, quiero realidad, 32. voy a decir la verdad en todo momento. 33. Hoy soñé que podía cambiar, 34. nada cambia si nada cambia. 35. El mayor amor lo tengo a mi persona, 36. ni me quiero matar, ni me quiero morir, perdona. 	<ol style="list-style-type: none"> 37. No me gusta ser un infeliz, 38. quiero respirar por la nariz, 39. quiero el puro sentimiento sin alterar, 40. quiero que el tiempo sea una línea vertical, 41. quiero poner fin al motín de mi mente 42. y que mi alma vuelva a reinar, 43. si me olvidé de mí mismo por demasiado tiempo, da igual. 44. Porque hoy es mi renacimiento. 45. Hoy es mi renacimiento. 46. Hoy es mi renacimiento. 47. Hoy es mi renacimiento. 48. Hoy es mi renacimiento. 49. Hoy es mi rena... 50. Voy a mirarme en el espejo 51. y me voy a perdonar, por fin, por el daño que me he hecho. 52. Voy a mirar ahí dentro 53. y voy a bañarme en mi propia luz de salud y conocimiento. 54. Porque es mi vida lo que está en juego, 55. nada más importante, ya que es lo único que tengo. 56. Voy a quererme y a cuidarme a partir de hoy, 57. no quiero recuerdos, necesito vivir más allá. 58. Voy. 59. Hoy es mi renacimiento. 60. Hoy es mi renacimiento. 61. Hoy es mi renacimiento. 63. Hoy es mi renacimiento. 64. Hoy es mi renacimiento. 65. Hoy es mi renacimiento. 66. Hoy es mi renacimiento. 67. Hoy es mi renacimiento. 68. Hoy es mi renacimiento. 69. Hoy es mi renacimiento. 70. Hoy es mi renacimiento. 71. Hoy es mi renacimiento. 72. Hoy es mi renacimiento. 73. Hoy es mi renacimiento.

Actividades de desarrollo (Sesión conjunta)

En cuanto al contenido de la canción, en primer lugar el profesor define los temas y subtemas que aparecen en ella. Se trata de un poema muy luminoso y de celebración de la vida que se puede relacionar con el tópico de “el yo poeta con la naturaleza”, como señalaba uno de los profesores. Esto queda reflejado en los siguientes versos:

- Verso 7 y 8: Celébralo, celébralo. Entró el sol por la ventana y me dio en la cara.

Además, se pueden apreciar diferentes efectos de luz que van jalonando la canción. Excepto el primero de ellos, los demás fueron señalados por los alumnos. Reproducimos seguidamente los turnos de palabra:

30. J.A.: [...] Vamos a buscar efectos de luz. “Entró el sol”, verso 8.
31. Alumno: Levanta la persiana.
32. J.A.: ¡Eso es!, o relacionado con la luz. Sol, que ya hemos comentado. Claridad, con ese campo semántico.
33. Alumno: En el 53.
34. J.A.: Muy bien, muy bien, “voy a bañarme en mi propia luz”. Porque ya no es cualquier luz. Es la luz que sale de mí [...].

Otro tema importante es el de la transformación. En la canción se observa el tránsito de un antes, en un estado depresivo por parte del autor, a un después en el que decide celebrar la vida por la necesidad vital de luz que le llevó a escribir la canción. Los versos que ejemplifican ese antes y ese después son los siguientes:

- Verso 12: que recobraba las ganas de vivir (Antes).
- Verso 19: La vida era distinta como yo me la tomaba (Antes).
- Verso 51: y me voy a perdonar, por fin, por el daño que me he hecho (Antes).
- Verso 33: Hoy soñé que podía cambiar (Después).
- Verso 34: nada cambia si nada cambia (Después)

Este tema de la transformación queda recogido en la sesión por el propio autor, lo que mostramos en los siguientes turnos de palabra:

36. Kase O: Eso es. Esa intención sí que está... la de evocar...

37. J.A.: El contraste entre la oscuridad y la luz.

38. Kase O: Claridad, luminosidad... Eso sí que está hecho adrede.

39. J.A.: [...] Porque aquí, en este poema está el antes. El como era antes y el cómo es ahora.

40. Kase O: Es el resultado de una época de oscuridad muy profunda. Esa necesidad de luz es la que me llevó a mí a escribir el poema y a decidir que a partir de ahora iba a celebrar la vida después de haber sufrido mucho y qué mejor ejemplo que el sol. No es que lo reciba, es que te da en la cara. Es como un balón. Es un poema muy espontáneo que es como una catarsis después de haber estado...

Así pues, se puede observar un contraste de oscuridad (antes) y luz (después) que se puede relacionar con la *Divina Comedia* de Dante, en la cual se describe el recorrido del infierno al paraíso por parte del protagonista. En consecuencia se llega a un círculo virtuoso, a diferencia del círculo vicioso, en el que priman los aspectos positivos que ayudan a mejorar al yo y, por tanto, se llega a una sanación, como se señaló en la sesión. Esto se puede observar en los siguientes versos que señalaron los alumnos:

- Verso 53: Voy a bañarme en mi propia luz de salud y conocimiento.
- Verso 56: Voy a quererme y a cuidarme a partir de hoy.

A ese círculo virtuoso se llega por la intención de cambio que tiene el autor, un cambio hacia una mejora. Reproducimos a continuación el momento señalado:

56. J.A.: “Soñé que podía cambiar. Nada cambia si nada cambia”.

57. Kase O: Esa también es buena (risas). Es así, con que hagas un pequeño cambio ya...

58. J.A.: Entrás en un círculo virtuoso. Yo les cuento a los alumnos: hemos entrado en un círculo vicioso y les digo, ¿sabéis que los clásicos también manejaban el círculo virtuoso?, que es un cambio positivo que te lleva a una situación mejor.

Por otra parte, en relación con el tema de la transformación, se observó el subtema de la sanación mencionado anteriormente. Para que esta suceda primero debe haber habido un periodo de tristeza, oscuridad, que no se describe en la canción puesto que es un poema de celebración, y que debe completar el oyente o el lector. Además, este paso de la tristeza a la alegría es una emoción con la que todos podemos identificarnos. Todos estos aspectos son muy interesantes porque ayudan a comprender con gran

profundidad el texto, posibilitan su identificación con el mismo y, en última instancia, suponen un aprendizaje significativo para los alumnos. Mostramos seguidamente los turnos de palabra acerca de esta cuestión:

49. El otro profesor: [...] evidentemente hay algo gozoso que estás celebrando.

50. J.A.: De sanación también. El campo semántico de la cura.

51. El otro profesor: Nosotros tenemos que poner de nuestra parte. ¿Por qué ocurre esto? Y eso es muy interesante y nos da pistas a lo largo del poema, poquito a poquito, qué ha pasado anteriormente. Pero nosotros lo tenemos que completar.

52. J.A.: Porque todos hemos vivido situaciones similares. Esa sensación de muerte y resurrección.

53. Kase O: Sí, esa es la clave de todas las canciones, que el que lo escuche sienta que están narrando cosas que él ha vivido.

Dentro de las cuestiones formales se atendió a los recursos literarios que aparecen en la canción. Aunque se separan las cuestiones formales de las de contenido para una mejor organización, en la presentación del análisis ambas van íntimamente ligadas, tal y como se señaló en la sesión.

Comenzaremos fijándonos en el primer verso.

- verso 1: Sí, tía.

Este verso se estructura en torno a una partícula afirmativa y un vocativo, lo que supone una apelación directa que establece una conexión entre el coro y el que habla. Es decir, nos habla de la relación del yo con los demás, que es un tópico de la literatura clásica que podemos encontrar, por ejemplo, en la obra de Jorge Manrique al inicio de las *Coplas a la Muerte de su Padre*: “Recuerde el alma dormida, avive el seso y despierte...”

En cuanto a los recursos estilísticos más destacados, el profesor señaló los siguientes:

- Paralelismos. Pueden ser de diferentes tipos y su función principal es la de generar ritmo. Se puede tratar de la repetición de determinadas palabras, de estructuras de oraciones, de formas verbales... Hay que señalar que esta canción no se organiza ni en torno a la rima ni se aprecia un esquema métrico, por tanto el uso de

este recurso literario dota de ritmo a la canción. Uno de estos paralelismos se encuentra en el inicio de los versos 2, 3 y 4, en los que se utiliza una serie de imperativos: levanta, mira y deja. Se trata de imperativos con una connotación positiva, en consonancia con el tono de la canción.

Estos imperativos fueron señalados por los alumnos. Reproducimos a continuación cómo se sucedieron los turnos de palabra:

13. J.A.: ...Es un poema que se dirige del yo a los demás, que es muy habitual en el rap, yo creo. La relación del yo con los demás, que es un tema clásico. Pero los siguientes (versos) nos tenéis que ayudar vosotros. Esos que empiezan con levanta, mira, deja... ahí ¿qué veis?

14. Un alumno: Empieza todo por verbos.

15. J.A.: Muy bien, y ¿de qué tipo?, ¿en qué forma? (el otro profesor) Decílo. Si lo sabéis. No os dé vergüenza.

16. Un alumno: En imperativo.

17. J.A.: Muy bien, en imperativo, se repite la forma verbal.

Dentro de los paralelismos también se encuentra la anáfora, que consiste en la repetición de una misma palabra al comienzo de un verso. Se hallaron las siguientes, que también fueron indicadas por los alumnos señalando el número de los versos en las que se encontraban en la canción.

- Versos 11, 12 y 13: se repite la palabra “que”.
- Versos 38, 39 y 40: se reitera la palabra “quiero”.

Un momento muy interesante y divertido de la sesión se produjo cuando se analizaban estas anáforas, y ni el mismo Kase O era consciente de los recursos que utilizó cuando compuso la canción. Lo reproducimos seguidamente:

19. J.A.: ...A ver quién los encuentra, como los tenéis numerados... En este caso, sí que la misma palabra, ya ni siquiera la estructura verbal.

20. Alumno: 11 y 12.

21. J.A.: En el once, “que volvía”, “que recordaba”... ¿alguno más? Aparte del estribillo también, por supuesto.

22. Alumno: 39, 40, 41.

23. J.A.: Eso es “quiero”, “quiero”, “quiero”. Otra repetición que se da en un verso concreto, número siete.
24. Kase O: No me había dao cuenta de esa movida (risas).
25. J.A.: ¡Pues lo has hecho tú!
26. Kase O: Muchas veces lo haces sin darte cuenta de que estás utilizando un recurso.
27. J.A.: Claro, porque generalmente el artista es instintivo [...]
28. El otro profesor: Hay una depuración, un trabajo extra pero yo creo que el principio es pura... dejarte llevar, de alguna forma.
29. Kase O: Sí, sí, [...] que las cosas tienen nombres. Estos recursos tienen nombres que los han puesto los académicos, pero los poetas no sabemos que los estamos haciendo.

También se comentaron otras figuras retóricas, entre los profesores y Kase O, que surgieron a partir del propio texto y del comentario sobre la *Divina comedia*. Esto sucedió con el verso 40: “quiero que el tiempo sea una línea vertical”. El profesor, José Antonio, lo asociaba con la idea de transformación, de ir del infierno al paraíso, y Kase O comentó que se trataba de una imagen referida a parar el tiempo, pero finalmente el mismo Kase O se sorprende de las posibilidades interpretativas de su propio texto. Reproducimos a continuación la conversación:

41. J.A.: [...] Ir del infierno al paraíso. Es ese eje vertical que, por cierto, aparece también en el poema. Ver la vida como un eje vertical. Es una cosa, a mí de lo que más me gusta del poema. No recuerdo el verso, lo voy a buscar...
42. Kase O: Sí, ese es brutal. El del tiempo.
43. J.A.: El tiempo vertical es lo que dice.
44. Kase O: El tiempo lo concebimos como un a línea horizontal.
45. J.A.: Eje cronológico puro y duro.
46. Kase O: Pues que sea todo presente, ¿no? No pasado, presente y futuro como es en horizontal. Todo el rato presente. Esa es la imagen más potente de la canción, yo creo. Y no es tan fácil de entender.
47. J.A.: Ese eje vertical está en la *Divina Comedia*, pero no por nada. Es porque es universal. Es que la semilla sale de la oscuridad y sube a la luz. O sea, el ascenso es una imagen que está caracterizada por esos dos polos: la sombra y la luz.
48. Kase O: No lo había visto así (risas). Es así, es así, es muy bonito lo que has dicho.

Una vez analizada la canción se pasó a escuchar el poema de Mario Benedetti titulado “Defensa de la Alegría”, que aparece recogido en la Antología poética del mismo autor editada en 2018 (4ª edición) por Alianza editorial en Madrid. La

reproducción se realizó a través de un video de *youtube* cuyo enlace es el siguiente:
<https://www.youtube.com/watch?v=TRq54vrBNzc>.

Al igual que sucedió con la canción, se suprimió la conversación literaria de tipo impresionista basada en el enfoque “Dime” de Chambers (2007) por la escasez de tiempo, de modo que se abordó el análisis del poema directamente. La participación del alumnado fue escasa en este caso, pero se percibió una buena acogida y se prestó mucha atención. Tanto es así, que al final de la sesión hubo aplausos. A continuación se expone el poema:

Poema:	Defensa de la alegría (Mario Benedetti)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Defender la alegría como una trinchera 2. defenderla del escándalo y la rutina 3. de la miseria y los miserables 4. de las ausencias transitorias 5. y las definitivas 6. defender la alegría como un principio 7. defenderla del pasmo y las pesadillas 8. de los neutrales y de los neutrones 9. de las dulces infamias 10. y los graves diagnósticos 11. defender la alegría como una bandera 12. defenderla del rayo y la melancolía 13. de los ingenuos y de los canallas 14. de la retórica y los paros cardiacos 15. de las endemias y las academias 	<ol style="list-style-type: none"> 16. defender la alegría como un destino 17. defenderla del fuego y de los bomberos 18. de los suicidas y los homicidas 19. de las vacaciones y del agobio 20. de la obligación de estar alegres 21. defender la alegría como una certeza 22. defenderla del óxido y la roña 23. de la famosa pátina del tiempo 24. del relente y del oportunismo 25. de los proxenetas de la risa 26. defender la alegría como un derecho 27. defenderla de dios y del invierno 28. de las mayúsculas y de la muerte 29. de los apellidos y las lástimas 30. del azar 31. y también de la alegría

Actividades de desarrollo (Sesión conjunta)

El tema fundamental del poema en cuanto a contenido se refiere es el de la alegría, pero se trata de una alegría con un enfoque muy amplio, de una gran apertura.

Tal es el arco de amplitud que engloba incluso a la tristeza. Este aspecto se puede ejemplificar con el verso 20.

- Verso 20: “de la obligación de estar alegres”.

Es decir, aunque el estado anímico en que uno se encuentra sea de tristeza debes estar alegre.

Dentro del ámbito formal, hay que señalar que se trata de un poema sin rima, lo cual no significa que no tenga ritmo. Los elementos rítmicos se generan mediante las figuras de repetición. Durante la sesión se comentaron las siguientes figuras literarias:

- Anáforas. En este poema se puede observar una anáfora muy reiterada con la palabra “defender”, que se repite en los dos primeros versos de cada grupo de cinco. Es decir: versos 1 - 2; 6 - 7; 11 - 12; 16 - 17; 21 - 22; 26 - 27. También hay otra anáfora con la repetición de la preposición “de”. Esta se ubica en los versos tercero y cuarto, e incluso en ocasiones el quinto, de cada uno de los grupos de cinco. Así pues, los versos en los que se da esta repetición son: 3 - 4; 8 - 9; 13 - 14 - 15; 18 -19 - 20; 23 - 25 y 28 - 29.
- Polisíndeton. Esta figura literaria consiste en la repetición de elementos conectores, en este caso la conjunción “y”. Dicha conjunción va jalonando muchos de los versos del poema.
- Paronomasia. Se trata de una figura retórica de dicción que consiste en colocar juntas dos o más palabras que se parecen. Esta figura crea un efecto cómico casi humorístico como se puede apreciar en el verso 8:
 - Verso 8: de las neutrales y de los neutrones.
- Contrastes de opuestos. Esta figura se da cuando se contraponen palabras contrarias. En este poema aparecen varios ejemplos:
 - Verso 13: de los ingenuos y de los canallas.
 - Verso 18: de los suicidas y los homicidas.
- Paradoja. Este recurso literario consiste en emplear expresiones que aparentemente envuelven una contradicción. En este poema la paradoja se

encuentra en el último verso cuando dice que hay que defender la alegría también de la alegría.

Actividades de cierre (Sesión conjunta)

Las actividades de cierre tratan de observar las conexiones existentes entre la canción y el poema. En cuanto al tema se pudo apreciar que es la alegría lo que une las dos composiciones, tal y como señaló uno de los alumnos. En el poema se explicita de una forma muy clara, puesto que incluso el título de este incluye la palabra alegría. Por su parte, la canción tiene ese tono optimista y luminoso que enlaza con el poema, en cuanto a temática se refiere. También hay que señalar que la canción, dada su extensión, propicia que aparezcan más temas como el de la transformación. Se señaló, asimismo, la importancia de mantenerse en esa posición vital de alegría, que recobra el yo y que ahora sabe que hay que luchar por ella para no perderla. La diferencia más importante en cuanto al tratamiento del tema podría ser que la canción habla de un yo particular y de su propia vivencia, mientras que el poema de Benedetti habla de la alegría de forma general, haciendo de la alegría un tema universal que hay que cuidar y proteger.

En lo que se refiere a recursos literarios, tanto en la canción como en el poema se han encontrado diferentes figuras, aunque solo se coincide en el uso de anáforas.

Seguidamente se presenta un cuadro a modo de síntesis que relaciona la canción con el poema y resume la actividad realizada siguiendo los pasos llevados a cabo:

Tabla 11. Cuadro síntesis de la actividad canción “Renacimiento” y poema de Benedetti “Defensa de la alegría”

Canción: RENACIMIENTO (KASE O)	Aspectos relacionados con la literatura	Poema: DEFENSA DE LA ALEGRÍA (Mario Benedetti)	Aspectos relacionados con la literatura
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE APERTURA	
No se llevaron a cabo		No se llevaron a cabo	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Temas</u> (contenido) - Celebración de la vida (7, 8)— - Poema luminoso (2, 8, 53) - Transformación (de un antes (12, 19, 51) a un después (33, 34).————— - Sanación (53, 56) • <u>Recursos estilísticos</u> (forma) - Apelación directa al oyente (1)- - Paralelismos (2, 3, 4)————— - Anáforas (11, 12, 13 y 38, 39, 40) 	<p>Beatus ille</p> <p>Divina Comedia de Dante (del infierno al paraíso)</p> <p>Jorge Manrique (Coplas a la muerte de su padre)</p> <p>Generan ritmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Temas</u> (contenido) - Alegría en sentido amplio (20) • <u>Recursos estilísticos</u> (forma) - Anáforas (1-2, 6-7...) (3-4, 8-9...) ————— - Polisíndeton (“y”) - Paronomasia (8) - Contrastes de opuestos (13, 18) - Paradoja (31) 	Generan ritmo

ACTIVIDADES DE CIERRE (Conexiones y diferencias entre la canción y el poema)
Conexiones de los temas: La alegría
Diferencias entre los temas: Dada la extensión de la canción se propicia que aparezcan más temas La canción habla de un yo particular, de su propia vivencia. El poema habla de la alegría de forma general, universal.
Conexiones en cuanto a los recursos estilísticos: Anáforas

Análisis de la sesión nº 2 (22/5/2019)

Esta sesión se llevó a cabo con el grupo de 4º C, compuesto por 17 alumnos, y se trabajó la canción “Ballantines” del grupo zaragozano Violadores del Verso, que está

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

compuesta por Javier Ibarra (Kase O), en lo que al texto se refiere, y producida por R de Rumba. Exponemos el texto de la canción a continuación:

Canción:	Ballantines (Violadores del Verso)
<p>1. Sentado en el borde de la cama vomitando, 2. gritándole a mi madre, que en el marco de la puerta está llorando, 3. joder chaval, vas como una cuba, 4. tu padre ha ido a buscarte, espérate a que suba, 5. "Estoy borracho mamá, déjame en paz, 6. déjame acariciar la almohada, no puedo más, 7. mucho Pollo Bravo y demasiado Ballantines, 8. Pollo Bravo que ves en el suelo, junto a mis lágrimas"</p>	<p>[Estríbillo] 59. Y yo con mi ballantines, 60. yo y mi yo y mi ballantines, 61. yo y mi yo y mi ballantines, 62. yo y mi yo y mi ballantines, 63. ¿qué vas a hacer tú?, 64. yo y mi ballantines, 65. yo y mi yo y mi ballantines, 66. yo y mi yo y mi ballantines, 67. ¿qué vas a hacer tú? 68. yo y mi yo y mi ballantines, 69. yo y mi yo y mi ballantines,</p>
<p>9. Ballantines como forma de vida, 10. vida perdida por la mujer y la bebida, 11. he perdido el rumbo pero soy feliz con soledad, jazz y whisky, 12. pienso si alguna vez llegué a tener amigos, 13. solo Jesucristo con el Diablo se peleaban por hablar conmigo, 14. tú escucha lo que es aún más triste, 15. soy un poeta y para mí la primavera no existe, 16. yo y mi ballantines tú y tus historias, 17. yo fui al que amaste y ahora yo soy al que odias, 18. mmmmm, envidias a mis dos locos amantes, 19. whisky y en cafeterías elegantes, 20. mi futuro depende de un tubo con cubos de hielo, 21. mírate, mírame mi límite es el cielo, 22. hablas mucho y yo no digo nada, 23. tu novio bebe rubia, tu chica Vega Verde.</p>	<p>70. Muchos amigos y pocos verdaderos, 71. las borracheras no me ayudan a olvidar, non, 72. ahora no puedo pero luego quiero veros, 73. chicas podemos brindar en cuantos bares soy cliente de honor, 74. a cuántos no puedo entrar, 75. cuántas esquinas en El Rollo me han visto vomitar, 76. cuántos estilos, cuántos cojones le estoy echando 77. misión, dejaré micrófono temblando, 78. siempre en estado de alerta, siempre arenas movedizas, 79. y la ilusión echa trizas, [Liriko: un día más] 80. (Kase-o desmoralizas), 81. sí, impongo un ritmo demasiado fuerte 82. hoy solo me puede parar la muerte, 83. por eso vine como estrella de cine, 84. solo me dejo ver de lejos para que se me imagine, 85. ultra bueno, soy la manzana con veneno, 86. el fenómeno nena nominado a sucesor del trueno, 87. soy chico tope hip hop, 88. traigo materias para pajas como en un sex-shop, 89. vivir la vida como en una película, 90. eyacular, esdrújulas mira tu yugular como Drácula, 91. whisky, sexo, jazz, tabaco, 92. vidas de escándalos como en Mónaco, 93. Violadores Del Verso buscan gloria, 94. tú y tus historias.</p>
<p>[Estríbillo] 24. Y yo con mi ballantines, 25. yo y mi yo y mi ballantines, 26. yo y mi yo y mi ballantines, 27. yo y mi yo y mi ballantines, 28. ¿qué vas a hacer tú?, 29. yo y mi ballantines, 30. yo y mi yo y mi ballantines, 31. yo y mi yo y mi ballantines, 32. ¿qué vas a hacer tú? 33. yo y mi yo y mi ballantines, 34. yo y mi yo y mi ballantines,</p>	<p>[Estríbillo] 95. Y yo con mi ballantines, 96. yo y mi yo y mi ballantines, 97. yo y mi yo y mi ballantines, 98. yo y mi yo y mi ballantines, 99. ¿qué vas a hacer tú?, 100. yo y mi ballantines, 101. yo y mi yo y mi ballantines, 102. yo y mi yo y mi ballantines, 103. ¿qué vas a hacer tú? 104. yo y mi yo y mi ballantines, 105. yo y mi yo y mi ballantines,</p>
<p>35. Yo soy el semen, tú el amor, 36. yo la música de fondo, tú la habitación para dos, 37. yo el champan, tú los condones, 38. yo uno más, tú otra más, 39. tú el placer, tu la cama, yo el frenesí, 40. tú protagonista de un blues, yo al que llaman Mc, 41. tú la aventura yo el aventurero, 42. cuando escribes con carmín en el espejo te quiero, 43. tú el escote yo la mirada, 44. tú eres la cintura y yo la goma de tus bragas, 45. yo la materia, tú el espíritu, 46. yo Zeus, tú cualquier diosa parecida a Venus, 47. yo el whisky, tú esta noche 48. serás la blusa yo el que la desabroche, 49. yo la mentira tú la mentirosa, 50. tú serás la chica y yo el chino que te venda rosas, 51. tú la chula, yo el tuyo puto, 52. tú la prisa, yo el que pierde el último minuto, 53. tú las lágrimas, yo las sonrisas, 54. tú el bungalow, yo el mar, y en tu cara mi brisa, 55. mira chica eres mi vida, 56. vida perdida por la mujer y la bebida, 57. tú miras que hablas mucho que yo no digo nada, 58. tu novio bebe rubia, tu cerda Vega Verde</p>	<p>106. Change, ch-ch-change, change, change, a la mierda change, change, change no pienso cambiar desgracias, qué coño queréis engañar con la mierda de Plan Nacional Antidrogas, que tenéis mi ciudad plagada, de vallas publicitadas anunciando alcohol y tabaco, a mí, a mí no me podéis aconsejar mi caso ya está archivado desde hace tiempo, pero a los críos, hostia!, a los críos les estáis metiendo esa mierda por los ojos, joder, ¿qué clase de dirigente de la patria estáis creando?, en colegios privados rellenos de lujo y a los pobres no le dais oportunidades, ¿qué coño, a quien queréis engañar?, si sacáis la pasta de ahí, del alcohol y del tabaco, ¿qué coño es eso de Plan Nacional Antidrogas? si sacáis la pasta de ahí para meter a vuestros hijos a los coles privados, a la mierda change, change, change, no pienso cambiar, borrachera, sí, borrachera, a la mierda, sí, a la mierda Felipe, a la mierda Jose Maria, sí, no me mola ese rollo, a la mierda Felipe baja del árbol, ¡hostia!</p>

La canción "Ballantines", recogida en el LP de Violadores del Verso titulado "Genios" editado por AVOID en 1999, se abordó a lo largo de dos sesiones por parte de

cada grupo del IES Pilar Lorengar de Zaragoza en los que se realizó la intervención educativa. Esto fue debido a que se realizó una conversación literaria más detallada.

Antes de comenzar la sesión propiamente dicha, el profesor informa a los alumnos de la presencia del investigador observador y realiza una breve presentación del mismo, así como del propósito que se pretende llevar a cabo. Asimismo, comenta que van a ser sesiones diferentes a lo habitual, más dinámicas, distendidas y apela a la participación de los alumnos.

Actividades de apertura (Ballantines, 4º C)

En primer lugar se anunció la canción y, seguidamente, se procedió a su escucha, que se puede consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=afYQu1qhSxE>. Hay que señalar que la recepción por parte de los alumnos fue buena en ambos grupos. Algunos de los alumnos conocían canciones de Violadores del Verso e incluso el nombre de alguno de los componentes.

A continuación, se llevaron a cabo las preguntas de tipo impresionista basadas en el enfoque “Dime” de Chambers (2007). En esta ocasión se les concedió un tiempo a los alumnos para que las llevaran a cabo en el cuaderno para su posterior puesta en común.

Así pues, se dio respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Se señalaron: el ritmo, el mensaje, la base (refiriéndose al soporte musical) y el estilo. Reproducimos los turnos de palabra:

12. J.A.: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

13. Varios alumnos: el ritmo, el mensaje.

14. J.A.: A unos más el contenido, por lo que veo, el mensaje, como ha dicho Raúl, y a otros el ritmo.

15. Alumno: La base, el estilo.

16. J.A.: Vale. ¿Alguna respuesta más?

17. Alumno: Me gusta más el mensaje que el ritmo.

18. J.A.: O sea, que hay división de opiniones. Luego entraremos en el mensaje. También, si queréis en el ritmo.

- ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

Lo que menos gustó fue el lenguaje, los insultos, el léxico, la métrica y las rimas. En este momento hubo una gran participación que en ocasiones impedía apreciar lo que se decía. Así transcurrió la conversación:

18. J.A.: ...¿Y lo que menos?

19. Alumno: El lenguaje, el uso de tantos insultos.

20. Alumno: El léxico.

21. Alumno: La métrica.

[Hay mucha participación de fondo y no se aprecia lo que se dice]

23. J.A.: La métrica ¿en qué sentido?

24. Alumno: Las rimas.

25. J.A.: Pero, ¿por qué?

26. Alumno: Le falta mucha...

27. J.A.: O sea que, ¿te parece mal rimado?

28. Alumno: ¿Mal rimao? ¡Pero si está de puta madre!

- ¿Te ha sorprendido o desconcertado alguna cosa?

En el grupo de 4º C se señalaron dos aspectos. Uno de los alumnos comentó que “se puede hacer una canción de rap sin tantos tacos”. Otro se refirió a las metáforas como algo que le había gustado y sorprendido. Esta fue una respuesta muy interesante y sobre la que el profesor hizo hincapié:

40. J.A.: ...¿Alguien más nos dice...?

41. Alumno (Germán): Me han sorprendido las metáforas.

42. J.A.: ¿Las metáforas?

43. Alumno (Germán): Cuando habla que él era...

44. J.A.: Sí, sí, de hecho vamos a hablar de eso.

- ¿Encuentras alguna conexión con otras canciones, películas... o con algún aspecto de tu vida?

Los alumnos de 4º C se refieren a otras canciones de rap como “Cantando” de Violadores del Verso, “Yemen” de Kase O, “Viejos ciegos” también de Kase O. Otro

alumno se identifica con la crítica al sistema que aparece en la parte final en prosa de la canción y que reproducimos a continuación:

72. Alumno: Yo había una parte que he escuchao que como que nos metían mierda a través de los ojos, como que no nos damos cuenta y eso sí que es verdad, porque hay publicidad en plan *Burguer King* y cosas así.

73. J.A.: Te refieres a la parte final en la que dice, en concreto habla de los planes antidroga, de esa publicidad digamos oficial. Luego lo veremos todo con más detalle. Y ahí te has sentido identificado porque das fe de que eso pasa.

74.. Alumno: Sí.

Es muy destacable la participación, por parte de los alumnos, en estas preguntas de apertura en las que se llegan a entablar pequeños debates entre ellos. Seguidamente se reparte a cada alumno la letra de la canción y se les indica que numeren los versos para una mayor operatividad a la hora de comentar el texto.

Actividades de desarrollo (“Ballantines”, 4º C)

En cuanto a las cuestiones de contenido, se ha llevado a cabo un análisis de los temas principales así como de los secundarios que aparecen en la canción. En primer lugar se analiza qué siente la voz poética. A este respecto el profesor que guía la clase advierte que no siempre coincide la voz poética con la autobiografía del propio autor. Los alumnos del 4º C proponen los siguientes sentimientos: cansancio; está llorando; que está asqueado; triste; indignado; hundido y soledad.

82. J.A.: ... ¿Qué os parece que siente..., como se suele decir en literatura, la voz poética? Para entendernos, el protagonista.

83. Alumno: Cansancio.

84. Alumno: Pone que está llorando.

85. J.A.: ¿En qué verso? Sí, sí, muy bien. Dice, en el octavo, junto a mis lágrimas.

86. Alumnos: [Hay un gran alboroto porque todo el mundo está implicado y comentando a la vez]

87. J.A.: Y Daniel precisa más y dice que está asqueado. ¿Alguien más? Asqueado, triste...

90. Alumno: Indignado.

91. J.A.: ¿Indignado dices tú? Indignado, ¿en la parte final?

92. Alumno: Un poco enfadado.
93. J.A.: [...] ¿Creéis que hay también soledad?
94. Alumno: Sí, en los estribillos porque habla solo de...
95. J.A.: Muy bien, porque enfatiza mucho yo, yo...
96. Alumno: “Vida perdida por la mujer y la bebida”.
97. J.A.: Sí, da una imagen de alguien derrotado, solitario, algo así.
98. Alumno: Hundido.
99. J.A.: Hundido, muy bien. Otra expresión que podría venir bien

Una vez realizadas las propuestas por los alumnos, el profesor organiza todos esos sentimientos y observa que hay tristeza al principio, luego está asqueado y solo. Pero también señala que se aprecia una mezcla de sentimientos entre fracasado, derrotado pero al mismo tiempo orgulloso de sí mismo. Es decir una especie de orgullo del perdedor. Esto es percibido por los alumnos:

100. Alumno: Es como que alterna estar triste y ser la leche.
101. J.A.: Eso es, muy bien [...].
102. Alumno: “Muchos amigos y pocos verdaderos, las borracheras no me ayudan a olvidar, non, ahora no puedo pero luego quiero veros, chicas, podemos brindar en cuantos bares soy cliente de honor a cuántos no puedo entrar”.
103. J.A.: Muy bien. Yo también lo había marcado. Esa zona, entre los versos 70-80, ahí como que de repente alguien que estaba como desesperado y de repente se reivindica.
104. Alumno: “Cuantos cojones le estoy echando”
105. J.A.: Eso es. Y conviven esos dos sentimientos que son muy contradictorios [...].

Atendiendo al análisis de los versos en los que se reflejan las ideas expuestas se señalan, por parte del profesor, los siguientes:

- Verso 11: He perdido el rumbo pero soy feliz con soledad, jazz y whisky.

Este verso pone de relieve la mezcla de sentimientos que van de la humillación al orgullo, y el profesor trata de buscar una idea que los una. En este sentido se señala que es “una especie de orgullo del perdedor” como ya se ha mencionado.

En el estribillo se hace referencia repetidamente a la soledad. Esto se puede observar en los versos: 25 a 28; 30 y 31; 33 y 34; 60 a 62; 65 y 66; 68 y 69; 96 a 98; 101

y 102; 104 y 105. Este verso repetido dice: “Yo y mi yo y mi ballantines”. La soledad que se plantea es susceptible de interpretación y se observaron dos posibles visiones. Por una parte, la intención del autor de hacer énfasis en la soledad y, por otra parte, la posibilidad de plantear dos “yoes” que representarían las dos caras que cada persona tiene, la que se ofrece y la que realmente se tiene. Reproducimos los turnos de palabra:

138. J.A.: ... Es que no dice estoy yo y mi whisky. Dice yo y mi yo [...] Es como una especie de redundancia. Claro, tened en cuenta que podría haber dicho yo y mi Ballantines [...].

139. Alumno: Su persona y sus pensamientos. Son dos cosas distintas pero...

140. J.A.: A ver, eso puede ser interesante, lo que dice Carlos. A ver, porque en la poesía o en la música no es matemático dos y dos son cuatro. O sea, que puede haber varias interpretaciones [...].

141. Alumno: Sus pensamientos.

142. Alumno: Su mente.

143. Alumno: Yo, igual se refiere a él en plan... orgulloso de sí mismo y todo eso y luego mi yo, que es la parte que no muestra que será pues que está triste.

144. J.A.: Claro, muy bien, como que haya dos “yoes” [...].

- Versos 83 y 84: “por eso vine como estrella de cine, solo me dejo ver de lejos para que se me imaginen”. En estos versos se pone de relieve una imagen triunfante que contrasta con aquella imagen hundida que se observaba al principio de la canción. Además, se hace referencia a la imagen que ofrece.

144. J.A.: [...] Si queréis podemos remontarnos también a los anteriores. Dice: “Hoy solo me puede parar la muerte, por eso vine como estrella de cine”. Esa también me interesa. “Solo me dejo ver de lejos para que se me imaginen” ¿Qué puede ser esto de...?

145. Alumno: Que no deja que las personas se le acerquen para que le vean cómo está.

146. J.A.: Claro, muy bien. Y eso es un poco, como apuntaba muy bien un poco Carlos, es cómo me ofrezco yo. O sea, yo soy yo como me ven los demás y, a veces, no coincide eso. Yo y la imagen que ofrezco, o yo y la imagen que escondo, como queramos decirlo.

La sesión no dio para más y se quedó en este punto. Un aspecto interesante de la intervención educativa es que la interpretación del texto se construye entre todos, profesor y alumnos, siguiendo la guía del profesor. El mismo José Antonio se muestra satisfecho de la participación de los alumnos y, en especial, de aquellos que

normalmente no lo hacen. Así lo manifestó en las notas del cuaderno de campo que se exponen seguidamente:

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO

22/ 5/ 2019, Grupo: 4 C

Se trata de un grupo bastante “pasota” en general. Sin haber habido una implicación excesiva sí que se ha observado participación e interés por los alumnos. La hora de la actividad 13:30 no ayuda mucho porque es la última hora de clase y los alumnos están cansados, además acababan de tener un examen de matemáticas.

La experiencia ha resultado buena en palabras de José Antonio porque ha participado gente que normalmente no dice nada.

El plan de realizar la comparativa del poema con la canción resulta inviable en 50' por lo que hemos pensado que será mejor hacer cada unidad en dos clases.

También valoramos la posibilidad de realizar la comparativa de proponer la misma canción-poema a grupos diferentes. Esto lo realizamos con la primera canción las días 22 y 23 de mayo de 2019, pero es prioritario exponer más unidades didácticas para observar cómo funciona la actividad en general. En cualquier caso, lo que importa es ver que la propuesta didáctica funciona y no tanto comparar si un grupo desarrolla mejor el trabajo que otro.

Análisis de la sesión nº 3 (23/5/2019)

Esta sesión se realizó con el grupo de 4º B que lo conforman 22 alumnos. Se trabajó la misma canción (“Ballantines”) que se trabajó el día anterior con el grupo de 4º C.

En primer lugar se escuchó la canción y se pudo apreciar una buena recepción por parte de los alumnos. Seguidamente se les indica que apunten en una hoja las preguntas acerca de la impresión que les ha causado la canción. Se les deja cinco minutos para que respondan y, para evitar tensiones, se les dice que solo son para que se organicen bien las respuestas, que no va a recoger las hojas el profesor. Asimismo, se les anima a la participación y a que se expresen libremente.

Actividades de apertura (“Ballantines”, 4º B)

- ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Hubo una gran participación. Se señalaron por parte de los alumnos los siguientes aspectos: el ritmo, el mensaje, el sentimiento con el que canta, lo agresivo, la naturalidad y las métricas. En cuanto al ritmo y el mensaje se indicó, por parte del profesor, que guarda relación con la forma y el contenido de cualquier obra artística. José Antonio también resaltó las respuestas de la naturalidad y el sentimiento al que se refirieron los alumnos, indicando que había que relacionarlo con la autenticidad del artista y su forma de defender la canción que, a su vez, se enlazó con la honestidad del mismo a la hora de expresar sus sentimientos. Asimismo, el profesor observó que son respuestas muy acertadas y que no se apreciaron en el grupo de 4º C. Seguidamente se ofrecen los turnos de palabra:

3. J.A.: [...] ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Quién quiere empezar?
4. Alumno: El ritmo.
5. J.A.: ¿El ritmo?
6. Alumno: El mensaje.
7. J.A.: El mensaje . Bueno, fijaos, ahora sigo escuchando, pero habéis dicho las dos cosas que salieron, te acuerdas Enrique, que además en teoría son las dos partes fundamentales de cualquier pieza musical o artística [...], lo que... se pueden dar diferentes nombres, pero forma o contenido como se suele decir. El ritmo apelaría más a la forma, es lo que lo sostiene musicalmente, y el mensaje sería lo que llamamos habitualmente el contenido, ya sea en un poema, en una...
8. Alumno: El ritmo.
9. J.A.: El ritmo también o la base.
10. Alumno: El mensaje.
11. J.A.: El mensaje. o sea que estáis ahí un poco...
12. Alumna: El sentimiento con el que canta.
13. J.A.: Vale, ¿esto sería más bien la autenticidad podríamos decir? la actitud del artista en este caso, ¿no?
14. Alumno: Agresivo.
15. J.A.: ¿Cómo, cómo?
16. Alumno: Agresivo.
17. J.A.: ¿Te ha gustado, o es de lo que te ha llamado la atención? Porque eso tendría que ver con la tercera pregunta. Esta sería si te ha gustado, que puede ser que te haya gustado la agresividad.

18. Alumno: No, que creía que decíamos la otra.

19. J.A.: No, no, de hecho imagino que luego la podemos recuperar. A lo mejor te ha llamado la atención ese tono agresivo. Yo creo, de hecho ayer por lo menos fue... es uno de los temas que luego salió, de rabia o de violencia contenida o sin contener.

20. Alumna: Naturalidad.

21. J.A.: ¿Naturalidad? Estaría relacionado con lo de Claudia, la autenticidad, la naturalidad con la que cuenta la verdad suya podríamos decir. Vale, muy bien. [...] Y luego hay una cosa también muy importante que digo que ayer no salió y que es la que estáis apuntando, del cómo la adoptas tú como artista, la honestidad podríamos decir con la que lo tratas, la verdad, el grado de verdad o sinceridad, que eso está muy bien visto también.

22. Alumno (Diego): Las métricas.

23. J.A.: La cuestión puramente... Yo sé que a ti te gusta esto además... Ayer salió esto porque hablábamos de la rima y había quien decía que le gustaba, quienes no. Por ejemplo, tú cómo la ves, ¿te gustan? ¿Están bien en ese sentido?

24. Alumno (Diego): Hay algunas que están bien pero otras no sé, según la parte de la canción. Nada más empezar la canción es como más simple pero después ha hecho un par de juegos que están muy bien.

- ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Uno de los alumnos de 4º B señaló que la voz, lo cual provocó un pequeño debate porque una alumna argumentaba que un rapero no necesariamente tiene que cantar bien.

A continuación se puede observar cómo transcurrió dicho debate:

31. Alumna (María): Es que la mayoría de los raperos no cantan bien. O sea, a ti te tiene que atraer una canción... Tú, por ejemplo, cuando te pones a escuchar una canción tienes que escuchar lo que dice la canción porque

32. Alumno: ¡Según!

33. Alumna (María): A ver, que sí, que hay algunos que sí que cantan bien, no te estoy diciendo que no. Pero te fijas más en la letra.

[Hay varias intervenciones a la vez, se genera un debate entre los alumnos]

34. Alumna (María): Es lo que te transmita el cantante. A ti te pueden gustar un tipo de cantantes que a mí no me gustan. Pero que es depende de lo que te transmitan.

35. Alumno (Diego): A mí me gusta que tenga una voz en plan...

36. J.A.: Y eso que te transmita entiendo que está relacionado con lo que dices, con el contenido y el cómo lo dice en el sentido de que lo dice de verdad y que aunque no tenga una buena voz lo digo de verdad.

37. Alumna (María): Por eso digo que no tiene por qué tener buena voz. Hay raperos que tienen buena voz, no digo que no.

Por último, otro alumno manifestó que lo que menos le gustó fue la última parte de la canción porque era muy hablada.

- ¿Os ha sorprendido o desconcertado alguna cosa?

En este grupo se señaló el tono agresivo. El profesor señaló que el tono agresivo que advertía el alumno quizá era debido a su horizonte de expectativa. Es decir, si no conoce nada acerca de una manifestación artística es normal que sorprendan muchas cosas ya que dicho horizonte es reducido. De nuevo se llegó a un pequeño debate sobre si era pertinente o no que fuera agresivo e incluso se valoraba si realmente lo era o no. Seguidamente se expone parte de la conversación:

45. Alumna: No ha sido muy agresivo.

46. J.A.: Por eso, depende del horizonte de expectativa.

47. Alumno (Diego): Es que es según. Si pones una base agresiva no puedes ponerte a canturrear.

48. Alumna (María): Y depende también del tema que estés hablando.

49. Alumno (Diego): En este caso la base es agresiva y no puedes como cantar flojo. Si una vez que cantas agresivo aunque tu voz no sea la mejor como que pega con la base. Pero si tu pones una base tranquila tampoco te puedes poner a pegar gritos.

50. J.A.: Claro, eso, que lo estás diciendo muy bien también tiene un nombre en la literatura y es lo que se llama el decoro. O sea, el decoro es cuando algo se ajusta a como debe ser [...].

51. Alumna (María): Que es que es lo que decía Claudia de que habla con naturalidad. Pues a ver, si tú estás hablando de un tema el cual te saca la rabia que llevas dentro pues no vas a hablar con...

52. J.A.: Eso está muy bien porque yo creo que vamos a hablar de eso.

53. Alumna (María): No quedaría natural.

54. J.A.: Quedaría impostado y falso.

En cuanto a la observación de Diego, el profesor indica que tiene que relacionarse con el decoro, que también es algo que está muy presente en la literatura.

- ¿Encontráis alguna conexión con otras canciones, películas... o con algún aspecto de tu vida?

Un alumno señala que la base de la canción recuerda a canciones de rap más antiguas, también ven relación con una canción de un rapero que se llama *Dante*. Otro alumno relaciona la canción con la película “Diario de un rebelde” y por último, al igual que en el grupo anterior, un alumno indica que comparte la ideología de las injusticias sociales que aparece al final de la canción.

Es muy destacable la participación e implicación, por parte de los alumnos, en estas preguntas de apertura en las que se llega a entablar pequeños debates entre ellos.

Actividades de desarrollo (“Ballantines”, 4º B)

Seguidamente se les reparten a los alumnos las hojas con la letra de la canción y se les invita a que numeren los versos para trabajar con mayor facilidad.

Al igual que en la jornada anterior, se atiende a las cuestiones de contenido y se lleva a cabo un análisis de los temas principales así como de los secundarios que aparecen en la canción. En primer lugar se analiza qué siente la voz poética. Los alumnos señalaron los siguientes sentimientos: rabia; felicidad; tristeza; dependencia. El profesor señala también la idea de soledad que se había comentado en el otro grupo. Exponemos a continuación los turnos de palabra:

83. J.A.: [...] ¿Qué sentimiento diríais que manifiesta?

84. Alumna: Es como rabia.

85. Alumna: Es que hay muchas partes en la canción.

86. J.A.: ¿Rabia? Hay varias respuestas posibles. Pero por aquí hay varios que coinciden en rabia.

87. Alumna (María): Vale, eso al final, pero por el medio de la canción, por ejemplo... A ver, al principio es felicidad.

88. J.A.: ¿Felicidad? Bueno... felicidad...

89. Alumno: “Pollo bravo que ves en el suelo junto a mis lágrimas” no es muy feliz que se diga.

90. Alumna (María): “Vas como una cuba”

91. J.A.: No, bueno. Aparentemente os estáis contradiciendo pero no tanto, porque... El otro día, decía ayer en la clase, en 4C y es literal, el verso 8 creo que es, dice: “Pollo bravo que ves en el suelo junto a mis lágrimas”. Vale, está llorando, está en un momento de... está triste, ¿no?

Pero también es verdad lo que ha dicho María: “he perdido el rumbo pero soy feliz”. O sea, ahí hay una contradicción. O sea, que es verdad que dice las dos cosas. [...]. Pero de momento tenemos: tristeza, alegría, a ver cómo lo cuadramos eso, rabia. ¿Alguien dice algo más?, ¿alguien ve algún sentimiento más? Yo como tengo apuntadas todas las que anoté yo con el otro grupo os lo digo si no, cosas que no se han dicho, ¿vale?, y a ver si estáis de acuerdo o no. Yo tenía apuntado aquí soledad.

92. Alumna: Sí.

93. Alumno: “Pienso si alguna vez llegué a tener amigos”.

93. J.A.: Claro, sí, eso es, fijaos habla de esa falta de amigos, la propia escena de ayer borracho, solo, llorando... esa imagen como de soledad. No es una borrachera de que están cuatro amigos contentos porque han bebido y están celebrando algo, ¿no? Es una borrachera de soledad.

El profesor organiza los sentimientos que los alumnos han señalado y seguidamente hace referencia al “yo y mi yo”, que aparece en el estribillo de la canción, para incidir en la idea de soledad que propuso anteriormente, y para mostrar la dualidad que existe en la imagen que uno tiene de sí mismo y la que se proyecta hacia los demás. Asimismo, el profesor advirtió que el mismo Kase O comentó, en su visita al instituto, que se forjó una imagen para sus seguidores. Pero también señaló el profesor que esa circunstancia es habitual en todos nosotros, con el propósito de que los alumnos se identifiquen con lo que se está comentando. Así quedó reflejado en la sesión:

104. Alumno: Una cosa es el cantante y otra cosa es la persona.

105. J.A.: Sí, algo así. Si recordáis, nos habló de ello en la charla él mismo. Como ese personaje que uno crea a veces colisiona, choca. Y sin irnos directamente al artista. Es algo que nos ha podido pasar a todos, ¿no? Una cosa es la imagen que damos y otra es cómo somos. Puede que sea también algo de eso. Yo y lo que digo que soy yo, lo que me imagino que soy yo y mi vaso.

106. Alumno: Hay muchos cantantes que dicen que no es la misma persona lo que es el artista que lo que es la persona en verdad.

107. J.A.: Claro, claro, y eso decía. Y él lo comentó, [...], ¿os acordáis cuando nos decía?: yo es que no puedo ni disfrutar cuando salgo a los conciertos porque tengo que dar una imagen seria, no puedo reírme porque rompe mi imagen. [...] Entonces, resumiendo habéis dicho: soledad, hemos dicho rabia y hemos dicho, y es a lo que quería volver, si os parece, felicidad e infelicidad a la vez. Claro, esto tenemos que arreglarlo porque no cuadra mucho. ¿Cómo se puede estar feliz e infeliz a la vez?

108. Alumna: Pero también hay algún tipo de dependencia.

109. J.A.: ¿De?

110. Alumna: Dependencia.

En este momento una alumna apunta un nuevo sentimiento: el de dependencia. Esto indica el interés y la implicación del alumnado, aunque en esta sesión este asunto no dio tiempo a tratarlo.

Como se puede observar en los turnos de palabra, José Antonio hace hincapié en la contradicción que se establece entre felicidad e infelicidad y busca la forma de darle una lógica argumentativa en el texto de la canción. Para ello se remite a los versos 83 y 84: “por eso vine como estrella de cine, solo me dejo ver de lejos para que se me imaginen”, versos en los que se muestra un protagonista triunfante, pero que sin embargo, al principio de la canción aparece como hundido. Por otra parte, el profesor hace referencia al verso 11: “He perdido el rumbo pero soy feliz” en el que se pone de manifiesto la idea, que ya se expresó en la sesión anterior, de una especie de orgullo del perdedor que reconcilia los sentimientos de felicidad e infelicidad que siente la voz poética y que termina en una manifestación de rabia. Para transmitir esta idea, un tanto contradictoria, el profesor utilizó un argumento más cercano para los alumnos:

129. J.A.: Yo les comentaba estos días a los de 4º que esta sensación de, por ejemplo, cuando algo va mal y alguien te lo dice de fuera... Yo lo tengo muy cercano porque tengo niños pequeños, cuando riñes a un niño y él sabe que él lo ha hecho mal pero le riñes, bueno, y nos pasa también a diario, a veces, en las clases, y, a lo mejor, sabes que tiene razón el que te está riñendo pero no quieres reconocerlo y te creces y sacas los demonios, como diciendo... Os habrá pasado con vuestros padres continuamente. Me decía uno el otro día: “eso me pasa todos los días en casa” [...], eso suele cristalizar en crisis que en niños pequeños es una rabieta, pataleo y tal, pero que luego en la adolescencia y en el adulto también cristaliza en rabia. Ese ya sé que estoy mal pero no quiero estar mal, no me digas que estoy mal porque estoy bien. ¿No os parece que vaya por ahí?

130. Alumnos: Sí.

131. J.A.: A eso es a lo que me refería. Por un lado conviven el orgullo y la humillación que son dos cosas opuestas, te sientes humillado, fracasado, he perdido el rumbo, esto es un desastre...ahora, espera, estoy de bajón pero a la vez quiero mantener el tipo. Y eso, generalmente, por lo que yo veo suele cristalizar en rabia o en violencia. [...].

Al final de la sesión, se entabla un fluido debate, que exponemos seguidamente, entre algunos alumnos y el profesor en el que se aprecia cómo han quedado todas las

ideas bastante claras. Además, se observa el interés de una alumna que pregunta si se puede llevar la hoja con la letra de la canción.

132. Alumna: A ver, o sea, igual es más fácil acostumbrarse a actuar frente a los demás lo que pasa que frente a ti mismo no te puedes engañar.

133. J.A.: Claro, claro.

134. Alumna: Por eso mismo, como él no se puede mentir lo expresa en rabia.

135. J.A.: Claro, claro, yo lo veo también en esa línea. De puertas a fuera no lo voy a asumir, es más, me voy a crecer, pero, claro, luego me emborracho y llego a casa y lloro.

136. Alumna. Sí, es que igual es más fácil el actuar que estás bien porque entonces algo de ese bien igual se te queda.

137. J.A.: Claro, es una medida de supervivencia, casi, de tengo que mantener el tipo para que esto no sea un horror y para que los demás, encima, me respeten, ¿no?

138. Alumna: Y cuanto más tarde lo asumas...

139. Alumna: Peor para...

140. Alumna (139): Si, pero a la vez como que parece que no es verdad, si no lo asumes parece como que no es verdad.

141. J.A.: Claro, y allí entraría mucho el terreno del alcohol, la droga... que suele ser un compañero de viaje en ese proceso de no asumir o no querer asumir, no saber cómo conciliar... Por eso yo creo que, sin llegar al extremo de drogas, todos hemos vivido este tipo de sensaciones y que se pueden generar rabia, incompreensión, soledad...

142. Alumna: ¿Nos podemos llevar esto?

143. J.A.: Sí, seguiremos la semana que viene. Nos queda el poema y seguir avanzando.

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO (23/5/2019)

Al igual que ayer, al acabar la clase José Antonio me comenta que una chica que normalmente no participa lo hace esta vez con interés. También comentó que si la clase hubiese tratado del poeta José Hierro, por ejemplo, no hubieran hecho ni caso y, en cambio, con la de “Ballantines” han estado activos y participativos.

Sesión nº 4 (29/5/2019) Grupo: 4º C

En esta sesión se finalizó el análisis de la canción “Ballantines” de Violadores del Verso y se inició el análisis del poema de Leopoldo María Panero titulado “Canción pirata”.

Actividades de desarrollo (“Ballantines”, 4º C)

Así pues, se retomó la clase mencionando el tema de la soledad, de ese “yo” que intenta ofrecer una imagen que, finalmente, se resquebraja y que desemboca en el alcohol, que es el tema del estribillo.

El profesor propone si hay algún otro tema que destacar y los alumnos señalaron, por una parte, los “problemas con la familia” y, por otra parte, se comenta la parte final de reivindicación, que está en prosa y que se centra en el tema de la crítica social y política. En dicha parte se nombran a los líderes políticos del momento: “Felipe” y “José María”. Aquí se observa cómo los alumnos conocen a José María Aznar, pero no a “Felipe”, que lo identifican con el príncipe en lugar de identificarlo con Felipe González. En este sentido, el profesor advierte de la importancia de conocer las claves del contexto político y social del momento, como sucede cuando se les explican otros periodos como el S. XVIII o el Romanticismo. Exponemos a continuación los turnos de palabra que ejemplifican este momento:

9. J.A.: Vale, eso es. Podría valer reivindicación e incluso política. A lo mejor hay un referente que perdemos, porque muchas veces en las canciones, y esto es muy interesante en literatura, porque claro, cuando hablamos de literatura veréis que yo os hablo tradicionalmente de periodos muy lejanos: el romanticismo, o del siglo XVIII..., entonces, claro, ese mundo ha cambiado tanto que necesitamos una serie de pautas que nos dan los profesores para entenderlo. Claro, cuando hablamos de la canción rap, claro, aparentemente, pues estamos hablando del presente pero, claro, ya no tan presente porque son canciones que tienen unos años. De hecho vamos a hacer la prueba. Una de las claves para entender un poco el tono de crítica es que aquí aparece, muy al final, literalmente en la última línea dice a la mierda Felipe, a la mierda José María. Yo no sé si sabéis a quién se refiere.

10. Alumnos: A José María Aznar.

11. J.A.: ¿Y Felipe?

12. Alumno: Al príncipe, por ejemplo.

13. J.A.: No, no, se refiere a Felipe González. Claro, que son las dos principales figuras de los partidos principales en el momento que se compone esta canción y, claro, a vosotros, por eso lo preguntaba, os pilla ya muy lejos y seguramente no les ponáis, a lo mejor, ni cara.

Para finalizar este análisis de los temas se les pidió a los alumnos si los podían relacionar con alguna manifestación artística en la que apareciera una temática similar. En el grupo de 4º C se mencionó la película *8 millas*, del año 2002 que fue dirigida por Curtis Hanson y protagonizada, entre otros, por el rapero Eminem. El paralelismo, entre el protagonista de esta película y el de la canción analizada, se observa en que en ambos casos se da la dualidad de lo que uno es y la imagen que se proyecta a los demás.

13. J.A.: [...] En el otro grupo me comentaron que se les ocurrían otras muchas canciones parecidas dentro del propio género, más que, a lo mejor, película o... ¿Pero a alguien se le ocurre? que haya leído algo...o haya visto alguna película que trate de estos temas, ya sea de lo que acabamos de hablar o el tema del alcoholismo, por ejemplo, o el tema de ese yo que muestra una cara cuando está en sociedad y otro cuando estás en la soledad de casa... ¿se os ocurre alguna?

14. Alumno: La película de Eminem trata un poco de eso. Trata de... la de "Ocho millas" trata un poco de su él dentro de..., como persona, una persona corriente y cuando sale al escenario que se transforma.

15. J.A.: Es verdad que es un buen ejemplo. ¿La habéis visto la película?

16. Alumno: ¿Cual?

17. Alumno: Ocho millas.

18. Alumno: ¡Ah!, la de Eminem.

19. J.A.: Pues igual vemos un fragmento estos días a final de curso, ¿vale? Bien, muy bien, Germán.

Pasamos ahora a analizar las cuestiones formales que guardan relación con aquellos recursos literarios que están presentes en la canción. Para ello, el profesor recuerda en qué consiste cada uno de ellos y los alumnos van observando dónde se encuentran en la canción. Se mencionan los siguientes:

- Antítesis. Se trata de una oposición de conceptos. El profesor lo relaciona con el periodo Barroco en el que es muy común su uso. En la canción se va descubriendo a dos personajes mediante el uso de este recurso literario. Concretamente, desde el verso 35 al 57. Seguidamente se expone un fragmento de dicho pasaje:

35. Yo soy el semen, tú el amor,

36. yo la música de fondo, tú la habitación para dos,

37. yo el champán, tú los condones

38. yo uno más, tú otra más,

39. tú el placer, tú la cama, yo el frenesí,
40. tú protagonista de un blues, yo al que llaman Mc,
41. tú la aventura yo el aventurero,
42. cuando escribes con carmín en el espejo te quiero,
43. tú el escote yo la mirada,
44. tú eres la cintura y yo la goma de tus bragas,
45. yo la materia, tú el espíritu,
46. yo Zeus, tú cualquier diosa parecida a Venus,
47. yo el whisky tú esta noche
48. serás la blusa yo el que la desabroche...

- Enumeración. Consiste en exponer sucesivamente distintas realidades vinculadas entre sí como elementos integrantes de un conjunto. En la canción, de nuevo, el pasaje que va de los versos 35 al 57 se realiza una enumeración de antítesis.

- Paralelismos. Se trata de una figura de repetición que trata de distribuir paralelamente palabras o estructuras sintácticas con el fin de conseguir un efecto rítmico, tal y como señaló el profesor. Si la repetición se trata de una palabra al principio de un verso se denomina anáfora. En la canción los alumnos señalaron las siguientes: del verso 35 al 38 se inicia con la palabra “yo”; el profesor indicó que en los versos 75 y 76 se repite la palabra “cuántos”. También se señaló el estribillo, que por supuesto, contiene anáforas.

27: J.A.: [...] Si queréis podemos buscar, simplemente, aunque solo sean anáforas, repeticiones de inicio de versos, además hay bastantes...

28. Alumno: El estribillo.

29. J.A.: El estribillo, evidentemente. El estribillo por definición son figuras de repetición. ¿Alguna otra que no sea el estribillo para que veamos que abundan mucho? Es una de las figuras más frecuentes en el rap.

30: Alumno: ¿Aparte del estribillo?

31. J.A.: Sí, aparte del estribillo, porque el estribillo es muy evidente: “yo, y”

32. Alumno: Del 35 al 38.

33.J.A.: Muy bien, eso es: yo, yo, yo. Que también se repite en el 16-17: “Yo y mi Ballantines, yo fui...”, ¿vale? Fijaos en el 75-76: “Cuántas esquinas, cuántos estilos” y previamente venimos de un “a cuantos” que en el fondo, prácticamente, lo es también. Son figuras que al repetir van generando ritmo. Lo digo porque, no solo la rima, que es una repetición al final, generan fenómenos de... rítmicos. Recordad que rítmico es la repetición de algo en la cadena del tiempo, entonces, el que los versos empiecen igual

genera un fenómeno acústico, ¿vale? ¿Alguno más?, ¿alguien ve alguna...? Bueno, ya lo hemos señalado, ¿no?

A continuación, se presentan la figuras retóricas de sentido tales como las metáforas y las personificaciones, que se mencionaron en la sesión.

- Metáfora. Es una figura retórica de pensamiento por medio de la cual una realidad o concepto se expresan por medio de una realidad o concepto diferentes con los que lo representado guarda cierta relación de semejanza. En la canción los alumnos señalan el verso 36: “yo la música de fondo y tú la habitación para dos”, pero el profesor les hace ver que cualquiera de los versos del pasaje anteriormente mencionado (35 - 58) son metáforas.

En definitiva, en este pasaje que va de los versos 35 al 58, que está muy elaborado poéticamente, encontramos un encadenamiento de enumeraciones de antítesis que a su vez contienen anáforas y en el que se van encabalgando metáforas. El profesor señala que es difícil encontrar ejemplos poéticos en la literatura en los que haya tanta acumulación de metáforas. Es decir, se trata de un pasaje muy técnico que no es fruto del azar. Asimismo, se refirió a que a un alumno, Germán, en las preguntas de apertura, le habían llamado la atención las metáforas y que quizá era debido a la elaboración de este pasaje.

35. J.A.: [...] Son metáforas. Es más, por cerrar casi el ciclo, ante lo que estamos aquí es ante un encadenamiento de enumeraciones que, a su vez, tienen anáforas y que van encabalgando metáforas. O sea, fijaos, que todo ese aspecto, a lo mejor por eso le llamó la atención a Germán, está muy trabajado poéticamente. Es un fragmento que aunque pueda parecer, a lo mejor también porque dice palabras cotidianas o incluso en el ámbito coloquial: condones, semen..., puede parecer que no es poético, pero realmente hay una estructura poética ahí importante. Está trabajado poéticamente, aunque a lo mejor el contenido no nos lo pueda parecer así a primera vista.

Por último, se hace referencia a un fenómeno retórico importante, aunque no se trata de una figura, y que consiste en el uso del lenguaje soez. Este fenómeno recibe el nombre de coprolalia y aparece en la canción en la parte final, a partir del verso 106 donde se pueden encontrar palabras como “mierda”, “coño”, “hostia”, “joder”. A este

respecto, el profesor indica que la poesía no tiene por qué ser el territorio de lo bello y observa que en la modernidad lo poético se entiende como una mezcla de todo. Es decir, todo tipo de lenguaje, toda idea puede aparecer en un poema o canción. Asimismo, se refirió al alumno (Daniel) que señaló que no le gustaba el lenguaje que se había utilizado en la canción, pero el profesor advirtió que no tiene que asustar ese uso del lenguaje y que también forma parte del discurso poético. Reflejamos esta intervención:

37. J.A.: [...] No sé si fuiste tú, Daniel, que lo comentabas que te había parecido... Que, a lo mejor, nos choca y es comprensible porque... no entro en el terreno del gusto. Te puede gustar una cosa y eso es completamente legítimo, pero que no nos llegue a asustar el hecho de que ese uso es intencionado. [...] En esa parte, que es la parte final, la coda, el cierre del poema, voluntariamente quiere un discurso agresivo y él es consciente de que va a utilizar esas palabras. O sea, que no es un arte no meditado. Ya insisto, luego puede gustarte o no. Que veáis que forma parte del mismo proceso. Lo poético es todo.

Seguidamente se pasa a analizar el poema titulado “La canción del *croupier* del Mississippi” de Leopoldo María Panero, y se les explica a los alumnos que el sistema de trabajo será similar al que se ha realizado con la canción.

Actividades de apertura (Poema de Panero 4º C)

En primer lugar se realiza una presentación del poeta por parte del profesor en la que se comenta brevemente que pertenece a la generación de los Novísimos. Se trata de un poema oscuro, y por tanto de cierta dificultad, que se asocia a la corriente del malditismo. También se señala que el poeta padeció trastornos mentales, era esquizofrénico y polítotoxicómano.

El profesor advirtió que se trataba de un poema complejo, incluso para los expertos, porque presenta alusiones culturales difíciles de captar. Aun así, con la ayuda de la canción, señaló que se podría entender el sentido general y observó que esta era la finalidad de la intervención educativa planteada. Es decir, a partir del emparejamiento de una canción y un poema poder comprender ambas manifestaciones.

Seguidamente el profesor lee el poema y se les pregunta a los alumnos su impresión acerca del mismo. Se expone el poema a continuación:

Poema:	La canción del <i>croupier</i> del Mississippi (Leopoldo María Panero)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fumo mucho. Demasiado. 2. Fumo para frotar el tiempo y a veces oigo la radio, 3. y oigo pasar la vida como quien pone la radio. 4. Fumo mucho. En el cenicero hay 5. ideas y poemas y voces 6. de amigos que no tengo. Y tengo 7. la boca llena de sangre, 8. y sangre que sale de las grietas de mi cráneo 9. y toda mi alma sabe a sangre, 10. sangre fresca no sé si de cerdo o de hombre que soy, 11. en toda mi alma acuchillada por mujeres y niños 12. que se mueven ingenuos, torpes, en 13. esta vida que ya sé. 14. Me palpo el pecho de pronto, nervioso, 15. y no siento un corazón. No hay, 16. no existe en nadie esa cosa que llaman corazón 17. sino quizá en el alcohol, en esa 18. sangre que yo bebo y que es la sangre de Cristo, 19. la única sangre en este mundo que no existe 20. que es como el mal programado, o 21. como fábrica de vida o un sastre 22. que ha olvidado quién es y sigue viviendo, o 23. quizá el reloj y las horas pasan. 24. Me palpo, nervioso, los ojos y los pies y el dedo gordo 25. de la mano lo meto en el ojo, y estoy sucio 26. y mi vida oliendo. 27. Y sueño que he vivido y que me llamo de algún modo 28. y que este cuento es cierto, este 29. absurdo que delatan mis ojos, 30. este delirio en Veracruz, y que este 31. país es cierto este lugar parecido al Infierno, 32. que llaman España, he oído 33. a los muertos que el Infierno 34. es mejor que esto y se parece más. 35. Me digo que soy Pessoa, como Pessoa era Álvaro de Campos, 36. me digo que estar borracho es no estarlo 37. toda la vida, es 38. estar borracho de vida y no de muerte, 39. es una sangre distinta de esa otra 40. espesa que se cuela por los tejados y por las paredes 41. y los agujeros de la vida. 42. Y es que no hay otra comunión 43. ni otro espasmo que este del vino 44. y ningún otro sexo ni mujer 45. que el vaso de alcohol besándome los labios 46. que este vaso de alcohol que llevo en el 47. cerebro, en los pies, en la sangre. 48. Que este vaso de vino oscuro o blanco, 49. de ginebra o de ron o lo que sea 50. ginebra y cerveza, por ejemplo 51. que es como la infancia, y no es 52. huida, ni evasión, ni sueño 53. sino la única vida real y todo lo posible 54. y agarro de nuevo la copa como el cuello de la vida y 55. a algún ser que es probable que esté 	<ol style="list-style-type: none"> 56. ahí la vida de los dioses 57. y unos días soy Caín, y otros 58. un jugador de poker que bebe whisky perfectamente y otros 59. un cazador de dotes que por otra parte he sido 60. pero lo mío es como en «Dulce pájaro de juventud» 61. un cazador de dotes hermoso y alcohólico, y otros días, 62. un asesino tímido y psicótico, y otros 63. alguien que ha muerto quién sabe hace cuánto, 64. en qué ciudad, entre marineros ebrios. Algunos me 65. recuerdan, dicen 66. con la copa en la mano, hablando mucho, 67. hablando para poder existir de que 68. no hay nada mejor que decirse 69. a sí mismo una proposición de Wittgenstein mientras 70. sube 71. la marea del vino en la sangre y el alma. 72. O bien alguien perdido en las galerías del espejo 73. buscando a su Novia. Y otras veces 74. soy Abel que tiene un plan perfecto 75. para rescatar la vida y restaurar a los hombres 76. y también a veces lloro por no ser un esclavo 77. negro en el sur, llorando 78. entre las plantaciones! 79. Es tan bella la ruina, tan profunda 80. sé todos sus colores y es 81. como una sinfonía la música del acabamiento, 82. como música que tocan en el más allá, 83. y ya no tengo sangre en las venas, sino alcohol, 84. tengo sangre en los ojos de borracho 85. y el alma invadida de sangre como de una vomitona, 86. y vomito el alma por las mañanas, 87. después de pasar toda la noche jurando 88. frente a una muñeca de goma que existe Dios. 89. Escribir en España no es llorar, es beber, 90. es beber la rabia del que no se resigna 91. a morir en las esquinas, es beber y mal 92. decir, blasfemar contra España 93. contra este país sin dioses pero con 94. estatuas de dioses, es 95. beber en la iglesia con música de órgano 96. es caerse borracho en los recitales y manchas de vino 97. tinto y sangre «Le livre des masques» de Rémy de Gourmont 98. caerse húmedo babeante y tonto y 99. derrumbarse como un árbol ante los farolillos 100. de esta verbena cultural. Escribir en España es tener 101. hasta el borde en la sangre este alcohol de locura que 102. ya 103. no justifica nada ni nadie, ninguna sombra 104. de las que allí había al principio. 105. Y decir al morir, cuando tenga 106. ya en la boca y cabeza la baba del suicidio 107. gritarle a las sombras, a las tantas que hay y fantasmas 108. en este paraíso para espectros 109. y también a los ciervos que he visto en el bosque, 110. y a los pájaros y a los lobos en la calle y 111. acechando en las esquinas

- ¿Qué os ha parecido?

El grupo de 4º C ofreció variadas respuestas entre las que se encuentran: “la vida le parece una mierda”; “el chaval está depresivo”; “que compara a España con el infierno”; entre otras. Al hilo de la última respuesta mencionada, el profesor anticipa la relación que hay entre esta crítica a España que hace Panero y la crítica política que aparece en la canción de Kase O. También se menciona el tema de alcohol y que se aprecian distintas personalidades. Como se puede observar, hay un gran número de respuestas por parte de los alumnos, que indica una gran aceptación a pesar de la complejidad del poema. Se ofrece, a continuación la conversación literaria:

41. J.A.: [...]. Es un poema largo y bastante complejo pero vamos a intentar hincarle el diente. Vamos a ver, antes de repartirlo y de tenerlo ya a la vista, que eso nos va a ayudar. Me gustaría que me dijeseis, eso, qué impresión os ha dado, que me dijeseis qué os ha parecido....(28:31)

42. Alumno: El chaval está depresivo.

43. Alumno: Sí, sí, la vida le parece una mierda

44. Alumno: Ese hombre se va a quitar la vida al final

45. J.A.: De uno en uno. Espera, primero Eduardo.

46. Alumno (Eduardo): Eso, nada, que está como muy...

47. Alumno: Ese hombre no come turrón.

48. J.A.: Es muy amargo, ¿no?

49. Alumno: Que compara a España con el infierno.

50. J.A.: Bueno sí, también aparece, ya lo veremos luego más al detalle, sí que aparece... que es algo de lo que hemos hablado recientemente. Aún no ha llegado la hora de comparar el poema y la canción, pero eso que aparece al final hablando de la clase política española y de los planes..., bueno, aquí también aparece España. La relación de él con su país. ¿Alguien más?

O sea, os parece muy desesperado por lo que veo. Un poema muy de... haber tocado fondo, ¿no?

51. Alumno: También habla de que (no se oye)

52. Alumno: Este hombre no va al bar y se pide un “Acuario”, porque ha nombrado mil veces el alcohol...

53. Alumno: No, pero lo ha nombrado en el sentido de que no lo bebe.

54. Alumno: No

55. Alumno: Sí.

56. Alumno: Pero el alcohol lo ha utilizado como una metáfora de ciertas cosas... de la sangre de Dios, de la desesperación...

57. J.A.: También habla de fumar, al principio...

58. Alumno: Que fuma mucho dice.

59. Alumno: A ver qué fuma

60. Alumno: Es como que tiene varias personalidades.

61. J.A.: ¡Ah!, bueno, bueno, esto me interesa mucho. Que tiene varias personalidades.

Por otra parte, José Antonio señala que no siempre hay que asociar al poeta con la voz poética. En este caso quien habla en el poema, técnicamente, es el *croupier* del Mississippi y se expuso el concepto de falacia biográfica, que consiste en pensar que la biografía del autor siempre explica el poema. Asimismo, se matizó que el propio Panero no dista mucho del perfil del personaje que aparece en el poema, lo cual no quiere decir que necesariamente sea él mismo. También se indicó que esto es muy habitual en las canciones.

Seguidamente el profesor , para contextualizar el poema, explica que un *croupier* es aquel que reparte las cartas, o el que echa las bolas en un casino, en este caso de la zona del sur de EEUU.

Acto seguido se reparte el poema a los alumnos y se procede a la numeración de los versos. En esta ocasión, las preguntas de conversación literaria se realizan de forma oral para agilizar la clase.

- ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Un alumno señala que “ha sido confuso” y el profesor justifica la respuesta señalando que quizá por la extrañeza del poema se sienta atraído.

- ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Una alumna indica que “parece que se vaya a suicidar”. Otro alumno dice que no le ha “dejado una idea ni positiva ni negativa”. Así se desarrolló la conversación:

67. Alumna: Que la letra parece que se vaya a suicidar.

68. J.A.: Pero eso no te gusta, porque la pregunta es qué es lo que menos te gusta.

69. Alumna: (No se entiende, hay mucho murmullo de fondo)

70. J.A.: Es demasiado amargo, no te agrada.

71. Alumna: Sí.

72. J.A.: Vale, o sea, esa oscuridad te resulta desagradable. ¡A ver!, ¡oye!, ¡de verdad!, vamos a escuchar.

73. Alumno: No me he quedado con algo que me haya dejado una idea negativa ni positiva tampoco.

74. J.A.: Más como aburrido. Vale, pues quizá lo que vayamos a hacer ahora contribuya a entender un poco más [...].

Tras la sensación de aburrimiento señalada, el profesor explicó que a partir del análisis e ir profundizando en el poema se puede llegar a valorar.

En esta ocasión las preguntas pautadas en la intervención educativa referidas a ¿qué te ha sorprendido? y ¿encuentras alguna conexión con otros poemas o con aspectos relacionados de tu vida? se suprimieron puesto que los alumnos señalaron que el poema les había “descolocado” incluso más que la canción. Reproducimos a continuación los turnos de palabra:

74. J.A.: [...]. Vamos a saltar a las siguientes porque las doy un poco por supuestas qué te ha sorprendido, desconcertado que como ya habéis dicho os ha descolocado un poco. ¿Más que la canción? aunque no esté pautado aquí.

75. Alumno: Sí.

76. J.A.: ¿Os extraña más este?

77. Alumnos: Sí.

78. J.A.: Que es algo que es sorprendente, parece que el rap pueda ser más actual, o sea más... choque más que, a lo mejor, un poema.

79. Alumno: Sí, toca temas más oscuros, más...

80. J.A.: Muy adultos, digamos, también.

Actividades de desarrollo (Poema de Panero, 4º C)

A continuación se pasa al análisis de contenido siguiendo el mismo esquema planeado para la canción. Se comienza por apreciar lo que siente la voz poética. Los temas que mencionan los alumnos son los siguientes: tristeza; vacío; “alguien que está pasando por una etapa muy mala”; depresión; “asco sobre la sociedad”. El profesor menciona el sentimiento de soledad que se desprende de la voz poética, con la intención de conectar la canción y el poema.

De nuevo hay que indicar que hay una buena participación, aunque también se observa cansancio en algunos alumnos y el profesor tuvo que llamar la atención a alguno de ellos. Así transcurrió la conversación y el final de la sesión.

80. J.A.: [...]. ¿Qué os parece que siente el protagonista, la voz poética? ¿Qué sentimientos?

81. Alumno: Tristeza.

82. J.A.: Tristeza.

83. Alumno: Vacío.

84. J.A.: Vacío puede ser una buena expresión. Vale, ¿más? Íñigo, ¿cómo calificarías, qué sentimientos...?

85. Alumno (Íñigo): Yo pienso que un sentimiento triste. Alguien que está pasando por una etapa mala, mala.

86. J.A.: ¿Alguien nos lo afina un poco más? ¿Hay algún rasgo que os parezca parecido con el anterior? Recuerdo que en el otro hablamos de soledad, por ejemplo. ¿Aquí habría soledad? ¿Sí? ¿no? Es una figura que aunque no lo diga nos lo imaginamos solo, ¿no?

87. Alumno: Deprimido.

88. J.A.: Sí, pero es un poema de un ser raro, solitario, apartado. ¡A ver! ¿Estamos a lo que estamos o no? Ya sé que no, es una pregunta retórica.

A ver, decíamos soledad, yo creo que aunque no lo expliciten, aunque no diga me siento solo es evidente que es un ser que está en el límite de lo social, un ser raro

89. Alumno: Asco sobre la sociedad. Se asquea. En el 10-11 “Sangre fresca no sé si de cerdo o de hombre que soy” Habla de la desesperación y de que él ya ha vivido mucha mierda.

90. J.A.: Sí, sí.

¡Carlos!, último aviso ¿eh? Decía si que es alguien, si rabia, es una náusea, casi salen expresiones viscerales.

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO

A pesar del calor y de que es la última clase, se puede decir que la intervención funciona bien dado el número de intervenciones de los alumnos y el nivel de implicación de la mayoría.

Sesión nº 5 (30/5/2019) Grupo: 4º B

Se trata de la segunda sesión que se llevó a cabo con este grupo y se trabajó el final de la canción “Ballantines” de Violadores del Verso y el poema “La canción del *croupier* del Mississippi” de Leopoldo María Panero al igual que en el grupo de 4º C.

El profesor animó a seguir con la dinámica que hubo en la sesión anterior que en palabras de José Antonio “funcionó”.

Actividades de desarrollo (“Ballantines” 4º B)

Continuando con la intervención educativa se alude, por parte del profesor, a los sentimientos que transmite la voz lírica, y se insiste en la idea de que no siempre coincide la voz del autor con la del poema o canción, aunque en este caso es más que probable, según se pone de manifiesto. Se recapituló la clase anterior y se expusieron brevemente los temas a los que ya se había aludido, en cuanto a la canción se refiere, y que eran la mezcla entre disconformidad y orgullo por intentar no reconocer aquello que no está bien, lo cual acaba desembocando en rabia y en un discurso violento por parte de la voz poética.

El profesor, consciente de que había pasado una semana y había que refrescar la memoria, invitó a los alumnos a que mencionaran los temas secundarios que pudiera haber. Se comentaron, por parte del profesor, los temas de la droga o del alcohol y por parte de los alumnos un problema de pareja, que provoca en descontento de algún tipo. Así se sucedieron los turnos de palabra respecto a esta cuestión:

5. J.A.: Sí, sí. O sea, teniendo en cuenta que el del yo es el principal, digamos, ¿algún otro tema? Bueno, quizás aunque sea el tema principal, si os dais cuenta el otro día hablamos poco de alcohol por así decir, porque nos damos cuenta que aunque sea el tema y el estribillo casi parece fácil que sea algo relacionado con eso. Quiero decir, que no es que trate sobre el alcoholismo, sino que sea... el alcoholismo, en cierto modo, el síntoma de eso que le está pasando, ese desajuste entre cómo se siente se llena con alcohol, como se suele decir. Pero sí, directamente el tema de la droga o del alcohol está ahí presente.

6. Alumna: Yo no me refería a adicción a drogas, en plan, adicción en general porque hay también a eso pero también hacia otras personas.

7. J.A.: Sí. Y está relacionado con el principal porque es esa especie de desajuste que siente uno que trata de equilibrarlo a través del alcohol o de las drogas... María, ¿ya las tienes?

8. Alumna (María): Voy.

9. J.A.: ¿Algún otro tema o cosa de la que podamos hablar? Es verdad que nos pilla un poco lejos.

10. Alumno: También habla como de su pareja. De la 35 a la 58.

11. Alumna (María). Sí, pero todo el rato además.

12. J.A.: Es verdad que no se sabe de pasar qué pasa pero sí que hay una cosa ahí... amorosa, sentimental.

13. Alumna (María): Pero puede ser que hable todo el rato de la vida, que al principio habla de su vida...

14. Alumno: Al principio habla de su vida... [no se entiende]

15. J.A.: Sí, sí, tenéis razón y es verdad que no lo dijimos el otro día y está ahí. Hay una chica ahí flotando con la que tiene una relación, no sabemos muy bien, si ha roto o no ha llegado a... Sí.

16. Alumna (María): Igual tiene todo que ver porque aquí dice... Es que no sé cómo explicarlo. A ver, que al principio está borracho que igual puede ser consecuencia de lo que le ha pasado con la tía esta y luego habla de la tía y, luego, ya al final habla...

17. J.A.: Sí, sí, yo comparto lo que dices. Tenemos una escena domestica que llega a casa está borracho, su madre le dice... Luego ya inmediatamente nos habla de la chica. Ahí pasado algo, no se sabe si han roto o él quería estar y no está... hay un desencuentro de algún tipo. Sí, sí, dices bien [...].

Seguidamente el profesor se refirió a la parte final de la canción, que está en prosa y en la que se aborda el tema de la protesta social y de la hipocresía de la clase política, en concreto, contra del *Plan antidrogas* que promovieron en su tiempo los políticos. Esta crítica social es muy frecuente en las canciones de rap.

Asimismo, al igual que se hizo con el otro grupo, el profesor aludió a los nombres de Felipe y José María que aparecen en el pasaje mencionado y que se refieren a Felipe González y José María Aznar, líderes en su momento del PSOE y del PP respectivamente, y preguntó a los alumnos si los conocían. Hubo quienes sí los conocían y quienes no. Acerca de este aspecto, el profesor señaló la importancia de conocer las claves del contexto político del momento para entender los textos. Por último se señaló que en esta parte final la voz poética ya no se refiere al “yo”, sino al “nosotros”, es decir, los políticos y la sociedad.

A continuación se pasó a analizar las cuestiones formales, referidas a las figuras retóricas que aparecen en la canción. Para ello, el profesor recuerda en qué consiste cada una de ellas y los alumnos van observando dónde se encuentran en la canción. Se mencionan las siguientes:

- Antítesis. Se trata de una oposición de conceptos. El profesor lo relaciona con el periodo Barroco en el que es muy común su uso. En este grupo se señalaron “Whisky y en cafeterías elegante” como contraposición de escenarios; “tú las lágrimas y yo la sonrisa”; “hablas mucho y yo no digo nada”; “Jesucristo y el Diablo”. Mostramos seguidamente los turnos de palabra:

40. J.A.: [...] ¿Veis alguna antítesis en esta canción?
41. Alumno: “Whisky y en cafeterías elegantes”
42. J.A.: Vale, allí contraponen escenarios.
43. Alumno: “Tú las lágrimas y yo la sonrisa”.
44. J.A.: ¿En qué verso?, para que nos situemos.
45. Alumno: En el 54.
46. J.A.: Sí, vale, pero si echamos la vista un poco más adelante y un poco más atrás veréis que tenemos montones. ¿no?
47. Alumno: “Hablas mucho y yo no digo nada”.
48. Alumna (María): “Jesucristo y el Diablo”.
49. J.A.: Claro, es que realmente desde la 35 más o menos, bueno Jesucristo y el Diablo lo nombra antes.
- 50: Alumna (María): Está en la 15.

El profesor señala que del verso 35 al 57 hay un continuo encadenamiento de oposiciones.

- Enumeración. Consiste en exponer sucesivamente distintas realidades vinculadas entre sí como elementos integrantes de un conjunto. El profesor indica que se trata de un poema (refiriéndose a la canción) muy acumulativo, y observa que las antítesis antes señaladas están encadenadas como una enumeración. Es decir, enumera antítesis entre los versos 35 y 57.

- Paralelismos. Se trata de una figura de repetición que trata de distribuir paralelamente palabras o estructuras sintácticas con el fin de conseguir un efecto rítmico. Si la repetición se trata de una palabra al principio de un verso se denomina anáfora. Los alumnos señalaron el “yo, yo ,yo” y el estribillo. El profesor alude de nuevo al pasaje comprendido entre los versos 35 y 37 ya mencionado como ejemplo de la utilización de dicho recurso, pero también mencionó los versos 16 y 17, y 75 y 76. Reproducimos la conversación literaria:

55. J.A.: [...]. Vamos a limitarnos a anáforas que es más sencillo. ¿Veis alguna anáfora aquí? ¿Versos que empiecen igual?
56. Alumno: “Yo, yo, yo...”
57. Alumna (María): Sí, el estribillo.
58. J.A.: Claro, de nuevo, la misma sección en la que estábamos “yo soy, yo, yo, tú, yo, tú, yo”, ahí va encadenando anáforas. Incluso si nos salimos de esa zona si me seguís el

16, 17 “yo y mi Ballantines, yo fui”. O en los versos 75, 76: “cuántas esquinas, cuántos estilos”.

Seguidamente se analizan las figuras retóricas de sentido, en concreto las metáforas. Los alumnos indican las siguientes: “Acariciar la almohada”; “Yo Zeus”; “Yo el whisky, tú esta noche”; “Tú el escote, yo la mirada”. De nuevo se puede apreciar la actitud activa de los alumnos:

58. J.A.: [...]. Bueno, vamos a buscar figuras más de contenido y con eso acabamos ya. Metáforas. Imagino que todos recordáis lo que era una metáfora, cuando dice “esto es esto” y evidentemente entre a y b, a es b. No hay una relación directa sino que es una asociación libre que hace el autor.

59. Alumna (María): “Acariciar la almohada”.

60. Alumno: “Yo Zeus”

61. J.A.: Vale, por ejemplo: “yo soy Zeus”, tú no eres Zeus, tú no eres un dios griego pero haces una equivalencia. Vale, ¿algún otro?

62. Alumno: “Yo el whisky tú esta noche”

63. J.A.: Eso es. Es que es una acumulación de metáforas. Eso es lo que quiero que veamos.

64. Alumno: “Tú es escote, yo la mirada”.

65. J.A.: Claro, cuando dices tú el escote... tú no eres un escote. Si habláramos en un término racional eso no tiene sentido, no es una frase racional. Claro, entramos en el terreno de la metafórico.

Al igual que se mencionara en el grupo de 4º C, el profesor remarcó la elaboración poética del pasaje comprendido entre los versos 35 y 58 de la canción y observó, asimismo, que se trata de un pasaje muy técnico, que no es fruto del azar.

Por último, José Antonio se refirió al fenómeno de la coprolalia, que consiste en el uso de un lenguaje soez, pero que en la canción este fenómeno ingresa en el terreno de lo poético. Insiste el profesor que en la modernidad “todo lenguaje, toda idea, toda escena puede aparecer en un poema o en una canción” (65).

A continuación se presentó el poema de Leopoldo María Panero, que no se va a mostrar en esta ocasión puesto que ya se expuso en la sesión anterior. Se siguió el mismo esquema, en cuanto al tratamiento de la clase.

Se dieron algunas pinceladas del poeta y se procedió a la lectura del poema por parte del profesor. Hubo una recepción muy activa por parte del alumnado.

Actividades de apertura (Poema de Panero, grupo 4º B)

Se respondió de forma oral a las preguntas de tipo impresionista para agilizar la sesión. Estas preguntas fueron: ¿Qué os ha gustado?, ¿qué no os ha gustado? y ¿qué os ha sorprendido?

En cuanto a lo que gustó, un alumno señaló que estaba de acuerdo con la crítica social que se desprende del poema. Otro se refiere a los juegos de sangre y alcohol que utiliza el poeta. No gustó la extensión del poema, y un alumno así lo indicó diciendo que era “demasiado largo”. Llamó la atención de un alumno que cambiara de idioma el poema. En realidad no es que cambie de idioma, sino que el poeta hace referencia en el verso 96 a “Le livre des masques” de Démy de Gourmont.

Posteriormente, se reparte el poema impreso a los alumnos, que proceden a numerar los versos.

Actividades de desarrollo (Poema de Panero)

En lo referente al contenido de los temas que se hallan en el poema los alumnos señalan: depresión, rabia, soledad y autodesprecio. El profesor matiza que se trata de un yo que se desintegra, en descomposición. En este sentido, se alude a la esquizofrenia que padecía Panero. Para finalizar la sesión, el profesor comentó que el tema del doble yo es habitual en la literatura.

Sesión nº 6 (31/5/2019). Grupo: 4º C

En esta sesión se concluye el análisis del poema de Panero y se realiza la conexión entre la canción y el poema que es lo más interesante de la actividad planteada, según manifiesta el profesor. Asimismo, se comenzará el análisis de otra canción de Kase. O titulada “Basureta (Tiempos raros)” que forma parte del álbum “El círculo” publicado en 2016.

Comienza la sesión con una breve recapitulación del profesor que recupera las cuestiones de impresión en las que se comentó que era un poema extraño, largo y oscuro. Los sentimientos que aparecían y se comentaron fueron: soledad, desesperación y de una persona que está al borde del suicidio.

Actividades de desarrollo (Poema de Panero, 4º C)

Seguidamente se realiza el análisis formal, siguiendo la misma estructura que se utilizó para el análisis de la canción, como mencionó el profesor. Dentro de las cuestiones formales referidas a los recursos literarios que aparecen en el poema se mencionan los siguientes:

- Figuras de repetición:

- Anáforas: Versos 1, 2 y 4: “Fumo”; versos 14 y 24: “me palpo”; versos 45 y 46: “vaso” y versos 59 y 60: “Un jugador de poker y un cazador de dotes”.

El profesor insiste en que la finalidad del uso de las repeticiones además de recalcar, como señala una alumna, es generar ritmo, el cual no solo se consigue con la rima, de hecho rara vez se acude a la rima en poemas modernos, sino que se consigue por medio de las figuras de repetición. Exponemos a continuación los turnos de palabra:

1. J.A.: [...]. Vamos a buscar primero las más evidentes, las figuras de repetición, las que son pues, como recordáis: paralelismos, anáforas versos que empiezan igual o que repiten estructuras. ¿Alguien me dice alguno?
2. Alumno: “Fumo mucho”.
3. J.A.: Claro, ya de un principio los dos primeros versos es una anáfora. Bueno y si lo unimos con el cuarto: fumo, fumo, fumo. Ya el propio arranque del poema va marcando esa anáfora que, por cierto, porque muchas veces convertimos la retórica que es esto, el arte de ver las figuras literarias como si fuera simplemente una labor detectivesca, “bueno aquí hay una, aquí hay otra”, bueno, pues por qué las hay. ¿Por qué creéis que a lo mejor un poema que empieza tan machacón en ese sentido “fumo mucho, demasiado, fumo para frotar, fumo, fumo”. Esa repetición ¿qué efecto produce? Porque, claro, las cosas no se hacen por bueno, voy a poner una anáfora aquí. Se persigue algún efecto.
4. Alumno: Decir que fuma mucho.
5. J.A.: Pero, ¿por qué repetirlo? con decirlo una vez ya valdría.
6. Alumno: Para recalcarlo, para que se vea la...

7. J.A.: Claro, es un efecto de cargar la foto, por así decir, ese fumar mucho uno adquiere la sensación de... tiene la experiencia casi palpable de fumo mucho y te lo estoy diciendo y te lo repito. Te lo digo casi de una manera obsesiva. O sea, para eso sirven las figuras literarias, no por decir que como soy poeta y se supone que tengo que hacer figuras las pongo, sino que persiguen un objetivo. ¿Vale? ¿Alguna otra repetición?

8. Alumno: 14, 24.

9. J.A.: ¿Cómo, perdona?

10. Alumno: 14, 24.

11. J.A.: Me palpo, me palpo. Muy bien, es verdad, este no lo tenía señalado yo. ¿Alguna más? Hay varias. Fijaos que en la canción, por ir hilando con cosas que vimos, en la canción había muchas, es más, ¡Victor!, ¿vas a seguir así? porque hoy no voy a dejar que sigamos mucho rato, salís directamente. En la canción recordáis que había un pasaje que de 15 o 20 versos que era una encadenación de aliteraciones. Aquí, a lo mejor, no es tan explícito pero también hay bastantes, ya hemos visto tres o cuatro. Yo tengo anotada por ejemplo la 35-36: “me digo, me digo”. O sea, que las hay.

12. Alumno: 45.

13. J.A.: ¿Cuál, perdona?

14. Alumno: 45-46.

15. J.A.: “Que el vaso, que este vaso”. Sí, muy bien. A veces no son exactas pero el efecto casi es el mismo. Incluso a veces, ya lo dije, no son repeticiones de palabras sino de estructuras, que cuesta más verlas pero que si las buscásemos igual hasta las encontraríamos.

16. Alumno: La 59 y 60. “Un jugador de poker y un cazador de dotes”.

17. J.A.: Muy bien, muy bien. Pues ese sería un ejemplo.

Se puede observar un interés general de participación en la clase, pero también se ha podido ver en este turno de palabras que no todo el alumnado muestra la misma actitud, como se observa en el turno nº 11, en el que el profesor llama la atención a Víctor.

Siguiendo con el análisis se señalaron, por parte del profesor, los versos 7, 8 y 9 en los que se repite la palabra “sangre”, aunque no siempre a principio de verso, generando una sensación acumulativa casi obsesiva que aparecía anteriormente con la palabra “fumo”.

En cuanto a las figuras de sentido, el profesor hizo referencia a las metáforas. Se señaló aquella que equipara la sangre al vino y que aparece de forma recurrente a lo largo del poema.

El profesor va haciendo referencias a la canción, analizada con anterioridad, con el propósito de ir uniendo la canción y el poema, que es el propósito de la actividad y con el que se espera conseguir una buena comprensión por parte de los alumnos. Asimismo, para avanzar con más agilidad, es el profesor quien señala las figuras literarias para que los alumnos las nombren. Este aspecto lo podemos ver en el siguiente extracto de la transcripción:

21. J.A.: [...]. Otra figura que no nos aparecía en la canción pero que así nos va permitiendo ver diferentes modelos o refrescar las figuras literarias que hemos ido viendo a lo largo de la E.S.O. Dice, el verso 45. Digo yo dónde hay algo y a ver quién me sabe decir de qué figura se trata. Dice “que el vaso de alcohol besándome los labios”. Eso ¿sabéis qué figura puede ser? O sea, el vaso me besa.

22. Alumno*: Personificación.

23. J.A.: Bien, bien ¿por qué?

24. Alumno*: Porque un vaso no puede besar.

25. J.A.: Eso es, porque se le atribuye una propiedad humana o animal a algo que no puede... el vaso no puede besar.

Seguidamente, anticipando las actividades de cierre previstas que unen la canción y el poema, José Antonio pregunta acerca de los lazos que unen la canción y el poema. Se hizo referencia al asunto de los “yoes” señalando que en la canción había dos y en el poema varios. Se hallaron dos puntos en el poema en que se muestra la desintegración del yo en diferentes yoes. Uno de ellos se observa cuando el poeta dice que es como Pessoa, tal y como señaló un alumno. El otro punto se encuentra en los versos 56 y 57 en los que el poeta dice que es Caín, o un jugador de póker, Abel... Reproducimos los turnos de palabra a continuación:

25. J.A.: [...]. Porque yo creo que uno de los temas claves del poema es el yo deshaciéndose, por así decir. Pero un yo que es a la vez muchos “yoes”, un yo que casi roza lo esquizofrénico. ¿Me podéis localizar momentos en los que alguien diga de sí mismo que es una cosa y luego que es otra?

26. Alumno*: Cuando dice que es una persona (no se oye) cuando dice que soy Pessoa y luego dice que es otra persona.

27. J.A.: Vale, muy bien. Has ido al grano aunque yo creo que habrás ido por intuición porque supongo que no sabes quién es Pessoa.

28. Alumno*: No.

29. J.A.: No, no, normal. Bueno, pues es uno de los grandes poetas del siglo XX, seguramente, una de las cumbres de la poesía del siglo XX, pero claro, normal porque para empezar no es español, es portugués [...] donde da la clave cultural del poema es ahí, cuando dice: “soy como Pessoa, que era Álvaro de Campos...”, muchos poetas, muchas personas dentro de uno. Pero hay un momento que, a lo mejor, es más claro. En los versos 56-57 cuando dice: “unos días soy Caín, un jugador de póker”.

30. Alumno: Sí, eso es lo que te iba a decir.

31. J.A.: “... un cazador de dotes”, luego dice “soy Abel”. O sea, tan pronto soy Caín como Abel que es ejemplo máximo como de antagonismo, lo contrario. Es un yo que en un momento dice que desearía ser un esclavo...[...].

Actividades de cierre. Conexión entre la canción y el texto literario
(“Ballantines”- Poema de Panero 4º C)

En este apartado se trata de observar aquellas conexiones existentes entre la canción de rap “Ballantines”, analizada anteriormente, y el poema de Leopoldo María Panero. Para ello, tal y como se planeó, se dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué conexiones temáticas hay entre la canción y el poema?

Los temas comunes que mencionaron los alumnos fueron la depresión y el yo en estado precario. Este yo en estado precario, a causa de su desequilibrio, desemboca en el alcohol, como apostilló posteriormente el profesor. Por otra parte, el tema de la crítica a España y al sistema también es común en las dos piezas. Se observó una buena comprensión por parte de los alumnos y una muy buena explicación del profesor, que reproducimos seguidamente:

31. J.A.: [...], ¿en qué temas se parece la canción de Kase O, o de Violadores del Verso para ser más exactos, y este poema?

32. Alumno: La depresión que siente.

33. Alumno (Carlos): (no se oye)

34. J.A.: ¿Que no sabe quién es (...) ? Sí, sí, es una buena... Fíjate, aparentemente, la respuesta más obvia es el alcohol. Este habla mucho de cómo bebe y tal y el otro se titula nada menos que Ballantines que es una marca de whisky, pero claro, me parece muy fina la respuesta de Carlos en el sentido de que, evidentemente, el alcohol es un tema pero no el alcohol por el alcohol, sino a lo mejor el alcohol qué efecto ejerce aquí. Es esa especie de compañero que trata de amortiguar o acompañar ese desequilibrio. O sea, realmente a lo mejor el tema real es este yo en estado precario, por así decirlo, y que recurre entre

otras cosas al alcohol. ¿Vale?, o sea, que muy bien, más que decir pues aquí habla de vino y ahí habla de whisky. Cierto, pero, ¿por qué? Pues porque seguramente está hablando de yoes inestables que están en situación límite. Muy bien.

¿Algún otro tema? En esta clase creo que no salió pero, bueno, os pongo sobre la pista si no. En la otra clase sí que lo comentaron. Echad un vistazo así rápido, aparece en varios momentos, ¿eh?, en los versos ochenta y tantos noventa.

35. Alumno*: ¡Ah, sí!, sobre todo en el final del rap. La crítica a España.

36. J.A.: Eso es. Muy bien.

37. Alumno*: La crítica al sistema.

38. J.A.: Además aquí es muy literal, en los dos incluso aparece la palabra España [...].

- ¿En qué se parece y en qué se diferencia el tratamiento del tema en ambas obras?

En cuanto al tema del yo, que guarda relación con la soledad y con lo que se ha denominado el yo en estado precario por la escisión del mismo, se puede apreciar que en la canción aparecen dos “yoes”, mientras que en el poema se encuentran muchos más, ya que manifiesta el poeta que es como Pessoa, o Caín, Abel, un jugador de póker..., y así lo ratifica el propio profesor. Los alumnos consideran que es más extremo el poema que la canción en el sentido de la escisión del yo, al igual que el profesor.

Otro tema importante en ambos textos es el que se refiere a España. En la canción se habla de España desde un punto de vista de denuncia social por la ineficacia de los políticos del momento. Por su parte, en el poema de Panero se trata este tema de forma existencial. Es decir, todo es un horror y no hay esperanza ni en su país ni, seguramente, en ningún otro lugar, como advirtió el profesor.

Para terminar con la puesta en común de ambas manifestaciones artísticas, el profesor pregunta:

- ¿Qué os ha gustado más, la canción o el poema?

Se observa una división de opiniones en torno a la pregunta. Un alumno señala que el poema le parece demasiado rebuscado.

El profesor también pregunta acerca de si creen que existe conexión entre la canción y el poema pese a que los autores no se conocen, aun siendo contemporáneos y de diferentes generaciones. En general los alumnos señalan que sí, y se concluye que el poema ha servido para entender la canción y viceversa. Exponemos los turnos de palabra a continuación:

48. J.A.: ¿Qué os ha gustado más en la canción o en el poema...?, ¿qué os ha interesado más?

49. Alumno: La canción menos.

50. Alumno*: A mí la canción me ha gustado más.

51. J.A.: ¿Por qué?

52. Alumno*: El poema me parece demasiado rebuscado. Demasiado enrevesado.

53. Alumno: Yo la canción no la escuché, no estaba.

54. J.A.: Pero, ¿os parece que uno y otro tienen ese aire de familia que decíamos?, ese... se compenetran, siendo que, como dije, no tienen nada que ver. Los autores no se conocen, es verdad que son contemporáneos, que han vivido en los mismos años en España, pero pertenecen a generaciones diferentes, a mundos diferentes, ¿pero creéis que tiene cierta lógica la pareja que creamos de este poema y esta canción?

55. Varios alumnos: Sí, sí.

56. J.A.: ¿Puede ayudar a entender...?, dicho, a lo mejor, de otra manera ¿el que escuchásemos la canción y trabajásemos en ella, a lo mejor, en este poema tan raro, nos ha ayudado a entenderlo de una manera que seguramente no hubiésemos entendido si lo hubiésemos traído de golpe?

57. Alumno: Sí, con lo del doble yo.

58. J.A.: O al revés también, ¿el ver el poema nos permite apreciar que en la canción hay recursos poéticos, que también forma parte de una misma raíz que es el juego de las palabras, de los símbolos de...?

59. Alumno: Sí.

60. J.A.: Bueno, pues ese es un poco el objetivo.

Estas respuestas son muy importantes para la investigación puesto que demuestran que la intervención educativa propuesta consigue los fines que se propone.

Seguidamente se anuncia, por parte del profesor, que se va a comenzar el estudio de otra pareja (canción - poema). El análisis de la pareja que conforman esta canción “Basureta” de Kase O y el poema “No volveré a ser joven” de Gil de Biedma se realizó, exclusivamente, con el grupo de 4º C puesto que, de este modo, se podía llevar a cabo

un mayor número de actividades que relacionaran canción - poema y enriquecer el estudio que se presenta.

Actividades de apertura (Canción “Basureta”, 4º C)

En primer lugar se escuchó la canción “Basureta o (Tiempos raros)” de Kase O que forma parte de su trabajo editado en 2016 titulado “El círculo”. Se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=PxhamY-FSzU&list=LL19vVgRjfl_Mu5SLZEOtewQ&index=69.

El profesor pregunta si alguien conoce la canción. Se trata de una canción del último trabajo presentado por Kase O y alguno de los alumnos señala: “es depresiva que *flipas*”. Seguidamente se procede a dar respuesta a las preguntas, esta vez de forma oral para agilizar la actividad, acerca de la impresión que ha causado en los alumnos.

- ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Se indicaron las siguientes respuestas: el ritmo, que es como más relajado; la letra, sobre todo el mensaje; por último, un alumno señala que se puede notar la angustia del rapero cuando está casi llorando. Exponemos los turnos de palabra a continuación:

70. J.A.: Bueno, recordáis que la otra vez hicimos, para ordenar el pensamiento lo escribimos, pero si os parece vamos a hacerlo directamente. Primero: ¿Qué es lo que más os ha gustado de la canción, qué menos..., si os ha sorprendido alguna cosa? Vale, ¿qué es lo que más os ha gustado?

71. Alumno: Es que a mí no me gusta el rap.

72. J.A.: ¿O lo que menos?

73. Alumno: La canción es como muy pesada, como muy...agobiante, muy...

74. J.A.: Te desasosiega un poco.

75. Germán: Sí, notas la angustia de él cuando está casi llorando.

76. J.A.: Sí, claro, evidentemente sí que es muy patética en el sentido de que transmite un sentimiento que en este caso es de... y eso angustia un poco.

77. Germán: En plan... lo que intenta conseguir la canción lo consigue y muy bien.

78. J.A.: Claro, porque es un ritmo muy lento, así como de respirar... Sí, sí, muy bien. Claro, ese factor a algunos les gustará, pero cuando hablamos del gusto, por definición es subjetivo y en esto no hay razón.

81. J.A.: A ver, ¿alguien más?, Paula, por ejemplo, ¿qué te ha gustado más y qué menos?

82. Paula: El ritmo.

83. J.A.: El ritmo ¿más o menos?

84. Paula: No, más, más. Es como más relajado.

85. J.A.: Vale. ¿Raúl?

86. Raúl: La letra, sobre todo el mensaje.

- ¿Y lo que menos?

Algunos alumnos señalan que no les gusta el rap; otros argumentan un poco más e indican que la canción es “como muy pesada, muy agobiante”, como ya se ha observado en la conversación literaria; por último hay quien dice que el final era repetitivo.

El profesor reflexiona sobre la cuestión del gusto en el arte y observa que una obra puede gustar o no, pero que una vez realizado el análisis se puede llegar a modificar el punto de vista.

- ¿Qué os ha sorprendido?

Una intervención pone de relieve que “hace como que llora”.

- ¿Encontráis conexiones con otras canciones, películas...?

Un alumno señala que con otras canciones de Kase O.

Seguidamente se reparte la letra de la canción entre los alumnos para su análisis.

Para un seguimiento óptimo de dicho análisis se adjunta la letra a continuación:

Canción:	Basureta (Kase O)
<p>1. Aburrimiento visceral. Hipocondría. Angustia cósmica</p> <p>2. El punto más lejano del sol en mi órbita</p> <p>3. El puro hastío de vivir es mi amarga tónica</p> <p>4. Miedos que suplo con apariencias</p> <p>5. Odio a uno mismo y al sistema de creencias</p> <p>6. Como un masoca en manos de una sádica</p> <p>7. Es la relación de mi alma con mi conciencia</p> <p>8. Soy reservado, me protejo de hablar</p> <p>9. Pues las palabras comprometen, prometen</p> <p>10. Un hombre sin palabra es lo mismo que una cabra</p> <p>11. Un oso o una serpiente</p> <p>12. Yo no creo en nada, evito desengaños</p> <p>13. Me alejo de todo lo que pueda hacerme daño</p> <p>14. Luego supe que la gloria no es para los prudentes</p> <p>15. Una vez arriesgué y acabé desconfiando de la gente</p> <p>16. Manteniendo siempre las distancias</p> <p>17. Rancias relaciones sin sustancia</p> <p>18. No alejarse del vampiro</p> <p>19. No es más que un sinsentido consentido</p> <p>20. Si tan solo hubiera tenido la oportunidad, se habría ido</p> <p>21. Pero se quedó a mi lado. No lo olvido</p> <p>22. Yo deliraba deprimido todo el día</p> <p>23. Y aun así ella me miraba con todo el amor que podía</p> <p>24. Fantaseando con un bucle:</p> <p>25. Sentir pena de sentir pena</p> <p>26. Sin fuerzas ni ganas, con fuerte desgana</p> <p>27. Planeando una existencia plana:</p> <p>28. Blanco sobre blanco. Negro sobre negro. Y así sucesivamente</p> <p>29. Ser uno con el vacío y tumbado</p> <p>30. Caer, decaer y recaer profundamente</p> <p>31. Redundar en lo obsoleto. Quedarse quieto</p> <p>32. Renunciar a los servicios del esqueleto</p> <p>33. Crear un ghetto en el sofá</p> <p>34. Despedirse del sol y del viento. Morir despierto</p> <p>35. Rebeldía contra la propia rebeldía</p> <p>36. Hoy no abriré los ojos en todo el día</p> <p>37. Vivir en un túnel, dormir en un túnel</p> <p>38. Así hasta ser una piedra más del túnel</p> <p>39. Constatar la propia dejadez</p> <p>40. Decirse "Adiós. ¡Muy buenas! ¿Nos conocimos alguna vez?"</p> <p>41. Moverse solo para hacerse porros y cambiar de track</p> <p>42. Sedarse. Morirse de sed</p> <p>43. Bucear en la mentira. Nadar en la nada</p> <p>44. Sucumbir a las lágrimas, ni ácidas ni saladas</p> <p>45. Ni dulces ni amargas, sí neutras, siniestras</p> <p>46. Me he convertido en una estatua</p> <p>47. He desarrollado el llanto perfecto</p> <p>48. Pero no dan premios por esto, ni afecto</p> <p>49. Golpes que se llevan las puertas:</p> <p>50. Señales invisibles si no estás alerta. Atento.</p> <p>51. Desconectado. He necesitado meses</p> <p>52. Para descubrir que estaba equivocado</p> <p>53. Hay mariposas que parecen monstruos</p> <p>54. Y hay rostros que se quedan grabados</p> <p>55. Como alguien me engañó dejé de ser compasivo</p> <p>56. Y cada día me volví más cruel</p> <p>57. Pagaron justos por pecadores</p>	<p>58. Nerón me hablaba, oírle fue el peor de mis errores</p> <p>59. Explotando en el momento más inoportuno</p> <p>60. Lanzo el día a la basura en el minuto 1:</p> <p>61. No le he dado un beso ni las gracias por el zumo</p> <p>62. Le he vuelto a amargar el desayuno</p> <p>63. Con mis deseos de morir al despertar</p> <p>64. Con un tío así ¿Quién coño quiere estar?</p> <p>65. Otro gesto de mierda. Otra mala respuesta</p> <p>66. Otra mirada acusadora de mierda y la hice llorar</p> <p>67. Es por eso que me quiero reventar</p> <p>68. ¡Cuando se vaya a trabajar me voy a rajarle!</p> <p>69. ¡Ese no soy yo! ¡Ese no soy yo!</p> <p>70. Oí mi voz: "Solo Dios te puede salvar"</p> <p>71. Y fui a un cura a que me exorcizara</p> <p>72. Me dijo: "Tú eres noble, solo es una etapa rara</p> <p>73. Cuidate y cuida más de tu amada</p> <p>74. Dios está contigo, hijo mío, no temas a nada."</p> <p>75. Al final, la solución estaba en mí</p> <p>76. Aún no la encontré pero estoy ahí</p> <p>77. Se me vino grande el mundo, no pude con la presión</p> <p>78. Ojalá no hubiera escrito esta canción</p> <p>79. Sueño con mi madre abrochándome el abrigo</p> <p>80. Fotos de mi vida en las acequias</p> <p>81. Nadie puede devolverme a mi amigo Carlos</p> <p>82. Ni puede quitarme lo de aquellas tardes</p> <p>83. El reloj no anda hacia atrás</p> <p>84. Ni siquiera se nos permite la pausa</p> <p>85. Tic-tac-tic-tac inaudible que atormenta</p> <p>86. El tiempo es una broma macabra</p> <p>87. Voy hacia la muerte aterrado</p> <p>88. Habiendo malgastado la vida enfadado</p> <p>89. Ahora me da pena irme</p> <p>90. Sabiendo que el tiempo que gasté en odiarme no me sirve</p> <p>91. Suenan las campanas anunciando ya mi hora</p> <p>92. Córporo Insepulto: ¡parece que llora!</p> <p>93. Lagrimas recientes en mi piel inerte</p> <p>94. El grito de mis ojos por no poder volver a verte</p> <p>95. Yo te amaré hasta en el más allá</p> <p>96. Allí te esperaré con mi chilaba blanca</p> <p>97. Si no me perdonas no descanso en paz</p> <p>98. Yo siempre estuve enamorado de tu alma</p> <p>99. Soy el encarga'o de tu felicidad</p> <p>100. Pongo toda mi bondad en la balanza pero no alcanza</p> <p>101. Nunca perdiste la fe en mí</p> <p>102. Ni la esperanza de que solo fueran tiempos raros</p> <p>[Estribillo]</p> <p>103. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>104. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>105. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>106. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>107. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>108. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>109. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p> <p>110. Son tiempos raros, (allí) donde fuimos (o éramos) felices</p>

Actividades de desarrollo (Canción “Basureta”, 4º C)

En este apartado se analiza la letra de esta canción atendiendo tanto a las cuestiones de forma como a las de contenido.

Antes de comenzar con el análisis se repartió la letra de la canción a los alumnos para que fueran numerando los versos. En cuanto a las cuestiones de contenido, en primer lugar se pregunta por los sentimientos que transmite la voz poética. Los sentimientos que se señalan por parte de los alumnos son los siguientes: culpabilidad; tristeza y angustia. El profesor matiza el sentimiento de angustia y propone hastío en el sentido de pérdida de voluntad o de ganas de hacer cosas, cercano a lo depresivo. Este estado de hastío también está presente en la literatura del Romanticismo, como se señaló en la sesión. Asimismo, el profesor propone una secuencia en la que se abordan todos los estados por los que pasa la voz poética: en primer lugar reconoce que se ha equivocado, luego se siente culpable y, por último, intenta cambiar.

Para finalizar la sesión, se plantearon otros temas que pudieran estar presentes y se señalaron la nostalgia, puesto que se evoca un pasado lejano, y el arrepentimiento. De forma muy tangencial aparece el tema religioso, como observó una alumna. El profesor pone de manifiesto que aparecen reflejados muchos sentimientos en una sola pieza.

Sesión nº 7 (31/5/2019). Grupo: 4º B

En esta sesión se retoma el análisis del poema de Leopoldo María Panero, que finalmente se pone en conexión con la canción “Ballantines” del Violadores del Verso. También se realizó la escucha de una nueva canción de Kase O “Amor sin cláusulas” y la posterior conversación literaria.

En primer lugar, el profesor puso en antecedentes a los alumnos sobre el poema que se comenzó a trabajar en la clase anterior. Comenta que se trata de un poema oscuro y un poco extraño, con sentimientos desasosegantes y con alusiones cultistas, puesto que se mencionan obras y personajes poco conocidos para los alumnos como, por ejemplo, Pessoa.

Actividades de desarrollo (Poema de Leopoldo María Panero, 4º B)

Se procedió a organizar los sentimientos que expresaba la voz poética. Se mencionaron: soledad, rabia contra el mundo y contra España en concreto, y una especie de yo en descomposición. En este punto, el profesor explicó el concepto de enajenación (vivir fuera) en el que se encuentra el personaje del poema. El profesor lo relaciona con la canción “Ballantines” previamente analizada y señala que en el poema hay más de dos “yoes”. Asimismo se refiere a la biografía del propio Panero, y señala que era paranoico, con el fin de ayudar a comprender el sentido del poema.

En cuanto al análisis de aquellos versos más representativos del poema, el profesor propone los siguientes para que los alumnos aporten qué les sugieren:

- Verso 7: “Tengo la boca llena de sangre”.

Un alumno advierte que se refiere al vino. En este sentido, el profesor indica que se establece una asociación continua de sangre y vino a lo largo del poema, realizando el poeta, de este modo, un juego literario.

- Versos 14 y 15: “me palpo el pecho nervioso, de pronto, y no siento un corazón”.

Se señala que se trata de un ser al que todo le da igual, puesto que decir que no siento un corazón hace referencia a que se está muerto por dentro. El profesor alude aquí a otra referencia literaria que guarda relación con este poema que es *El hombre del subsuelo* de Dostoievski.

- Versos 24, 25 y 26: “y el dedo gordo de la mano lo meto en el ojo y estoy sucio y mi vida oliendo”. De nuevo se hace referencia al *Hombre del subsuelo* puesto que se presenta una imagen truculenta y apestada con claros paralelismos con el prototipo que describe Dostoievski.

- Versos 35: Se menciona al poeta portugués Pessoa. El profesor realiza una breve presentación de este poeta y destaca que una de sus características es multiplicar su personalidad a la hora de escribir, lo que le lleva a firmar con diferentes heterónimos. Además, se observa que el hecho de que Panero mencione a este autor nos remite a la idea del yo que se escinde.

Por otra parte, los alumnos encuentran semejanzas de este poema con otras obras o personajes literarios como los mencionados “Doctor Jekyll y Mister Hyde”, puesto que se observa una duplicidad en el yo, o la referencia a los piratas, ya que se relaciona con un personaje marginal y antisocial que guarda relación con el del poema en cierto sentido.

Dentro de las cuestiones formales referidas a los recursos literarios que aparecen en el poema se mencionan los siguientes por parte de los alumnos:

- Figuras de repetición:

-Anáforas: Versos 1, 2 y 4: “Fumo”. El profesor señaló que esa repetición genera una sensación acumulativa casi obsesiva. En los versos 7, 8 y 9 se repite la palabra “sangre”, aunque no siempre a principio de verso, generando esa la misma sensación anteriormente citada.

-Polisíndeton: Hay repeticiones de “y”, “que”, “me digo” que señaló el profesor. Esta figura es consecuencia de un hablar nervioso y caótico que pretende conseguir el efecto de que nos encontramos ante un ser extraño e inhumano, que está al borde del límite y en la frontera de lo racional, como explicó el profesor y constató mencionando alguna anécdota del mismo. Una alumna señaló que la reiteración le generaba angustia. Reproducimos la conversación literaria seguidamente:

23. J.A.: Eso es, los versos 6,7 y 8 sangre, sangre, sangre.

24. María: El “y” también sale todo el rato.

25. J.A.: Acumulaciones de “y” eso es, tiene un nombre que es polisíndeton y es: y esto, y esto, y esto que

26. María: Genera angustia.

27. J.A.: Genera angustia que, bueno, es el discurso de un loco. Claro, el discurso de un loco, si nosotros nos encontramos con alguien enajenado por lo que sea, porque está alcoholizado, porque es esquizofrénico, claro, es un lenguaje que el propio Panero que en los años 90 vino a Zaragoza varias veces tu lo veías hablar a Panero, bueno, aparte, yo lo recuerdo, para que os hagáis una idea, también en una charla de una hora pudo beberse 10 o 12 coca-colas en una hora. Vale, le salía espuma por la boca y era un discurso caótico, incoherente, pero también lleno de momentos de lucidez, claro eso es propio de una persona que tiene algún trastorno mental, entonces es muy habitual que uno de los recursos de un esquizofrénico o de una persona con algún problema mental sea un discurso atropellado y nervioso, es normal que aparezca aquí.

28. Alumna: ¿Cómo se llamaba?

29. J.A.: Leopoldo María Panero.

30. Alumna: No, digo lo de “y, y” todo el rato.

31. J.A.: Polisíndeton. Poli de muchos, muchos enlaces. Síndeton es unión, muchas uniones. Es un discurso como nervioso: y esto, y esto, y esto. ¿Vale?, muy bien. Hay otras, ¿no?: me digo, me digo en el 35-36.

- Figuras de sentido:

- Metáforas: La sangre equiparada a vino que aparece de forma recurrente en el poema es la que se señaló. El profesor indica que se trata de una metáfora casi religiosa, en relación con el cristianismo, ya que guarda relación con el fenómeno de la transustanciación mediante el cual la sangre de Cristo se convierte en vino.

- Personificación: Esta figura retórica consiste, como se indicó, en atribuir a los seres inanimados cualidades de los seres animados. Se señaló el verso 45 del poema: “el vaso de alcohol besándome los labios”, en el que al vaso se le atribuye la cualidad de besar.

Actividades de cierre (Conexión canción y poema “Ballantines y poema de Panero 4º B)

En este apartado se trata de observar aquellas conexiones existentes entre la canción de rap “Ballantines” analizada anteriormente y el poema de Leopoldo María Panero. Para ello, tal y como se planeó, se dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué conexiones temáticas hay entre la canción y el poema?

Los temas comunes que se mencionaron por parte de los alumnos fueron el de la rabia, la adicción y el desdoblamiento del yo. El profesor matizó las respuestas e indicó que el tema principal que une canción y poema es que en ambas encontramos seres rotos, en destrucción, lo que hace que desemboquen en una adicción y en expresiones de rabia. Exponemos a continuación la conversación literaria:

35. J.A.: [...]. Vamos a tratar de dar el salto de, recordando la canción, aunque hace días ya que no la oímos, de ver qué temas, por ejemplo, comparte con este poema que lo tenemos más cercano.

36. Alumna: La rabia.

37. Alumno: La adicción. Aquí en el poema habla de la adicción al tabaco y en el rap en la adicción al alcohol.

38. J.A.: Vale, sería como muy evidente porque está ya desde el arranque. Las adicciones en general al alcohol, al vino, al tabaco. Es más, en los dos hay vomitonas, literalmente aparece la palabra vomitar.

39. María: La segunda persona.

40. J.A.: ¿En qué sentido?

41. María: En el que uno es esquizofrénico y el otro habla de otro yo.

42. J.A.: Claro, yo creo que podemos unir lo que habéis dicho los dos o los tres en realidad, porque, claro, el tema más evidente, porque está en los propios títulos, el tema de la canción se titulaba “Ballantines”, la marca de whisky, y aquí habla de vino obsesivamente, por ejemplo, pero vamos, de droga, claro pues aparentemente la temática son las dependencias a las drogas o..., pero ¿creéis que es el tema principal?, o casi, a lo mejor es un tema que va ligado a...

43. María: La consecuencia.

44. J.A.: Da la sensación de que habla de seres rotos que a lo mejor llenan eso con alcohol, pero que el tema principal, seguramente, sea antes [...].

Asimismo, el profesor pregunta si ven alguna diferencia de matiz en ese desdoblamiento del yo, o si es exactamente igual en ambos casos. Una alumna señala que es más extrema dicha ruptura en el poema. Se señala por parte de José Antonio que en la canción hay dos yoes y en el poema muchos más.

Otro tema importante en ambos textos es el que se refiere a España. En la canción, se habla de España desde un punto de vista de denuncia social por la ineficacia de los políticos del momento. Se trata de un pasaje en prosa y se podría comparar a un espumarajo malsonante. Por su parte, en el poema de Panero se trata este tema de forma existencial. Es decir, todo es un horror y no hay esperanza ni en su país ni, seguramente, en ningún otro lugar, como advirtió el profesor. Exponemos seguidamente los turnos de palabra:

47. J.A.: [...]. Hay otro tema que a lo mejor no es el principal, yo creo que este es el principal, pero ¿hay algún otro tema común en ambos?

48. María: Lo de España.

49. J.A.: Muy bien. Claro, vimos que en el de Kase O hablaba en esa parte final de denuncia, de este país, de los políticos..., y aquí literalmente ya es España todo es un

infierno, es una basura, o sea, por volver a lo del yo, ese yo frente al mundo, que en este caso es su país.

50. María: Este es como mucho más claro que el otro.

51. J.A.: Claro, primero estamos de acuerdo que es un tema que aparece en los dos, que a lo mejor no es el prioritario, pero que aparece en los dos. Es más, en la canción aparecía al final, incluso había como un cambio, la canción iba de una cosa, iba rimada además y, de repente aparecía en prosa una especie de espumarajo final más malsonante, más agresivo. Aquí aparece entre medio, pero es verdad que no es el tema. No diríamos este es un poema que habla de España, no, pero sí que está ahí varias veces, sobre todo en “escribir en España no es llorar, es beber la rabia... blasfemar contra España”, ¿vale?

Este que decía María os parece ¿más claro?, porque es ya directo porque dice España...

52. María: A ver, que el otro con el tema de España también, por ejemplo con lo del yo y eso aquí es más claro.

53. J.A.: Yo creo que a lo mejor lo que pasa con respecto a ..., el otro más que España se refiere más a la clase política, a cómo está funcionando el país, por así decir, de hecho si recordáis hasta ponía nombre y apellidos: José María, Felipe. Se refiere más los políticos, el sistema, pero aquí es como algo más generalizado, aquí es como que España, todo, es un desastre [...].

Para finalizar con esta segunda unidad de canción-poema, el profesor pregunta a los alumnos si les ha parecido que puede ayudar la canción a entender cosas de este poema. Unánimemente varios alumnos manifiestan que sí. En este sentido, el profesor observa que esa respuesta es una buena señal para lo que se pretende con la intervención que se está llevando a cabo. Mostramos la transcripción referida a este asunto a continuación:

53. J.A.: [...]. Bueno, llegamos ya a la parte final y ya un poco el cierre, ¿qué os ha parecido la comparativa entre ambos?, quiero decir, ¿nos ha podido ayudar la canción a entender cosas de este poema que a lo mejor de otra manera...? Voy a preguntarlo de una manera más sencilla: si yo os traigo este poema un día cualquiera y lo leemos, ¿lo habiésemos entendido peor que a lo mejor lo que hemos entendido ahora al haberlo hermanado con la canción, por ejemplo?

54. Varios alumnos: Sí.

55. J.A.: Si la respuesta sincera es sí sería una buena señal y es que es un poco lo que tratamos de probar con esto.

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

A continuación se presenta de forma esquemática la actividad realizada que incluye las observaciones realizadas por ambos grupos:

Tabla 12. Cuadro síntesis de la conexión canción “Ballantines” y poema de Panero

Canción: BALLANTINES (Violadores del Verso)	Aspectos relacionados con la literatura	Poema: LA CANCIÓN DEL CROUPIER DEL MISSISSIPPI (Leopoldo María Panero)	Aspectos relacionados con la literatura
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE APERTURA	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lo que más gusta</u> Ritmo, mensaje, sentimiento, naturalidad, lo agresivo. • <u>Lo que menos gusta</u> Lenguaje, insultos, léxico, métrica, rimas, voz, parte final muy hablada. • <u>Lo que sorprende</u> Las metáforas, el tono agresivo— • <u>Conexiones con otras manifestaciones artísticas y vivencias</u> Otras canciones de rap, comparten la ideología, “Diario de un rebelde”, “8 millas” 	Decoro	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lo que más gusta</u> Lo oscuro del poema, la crítica social, los juegos de sangre y alcohol. • <u>Lo que menos gusta</u> La extensión, lo oscuro del poema • <u>Lo que sorprende</u> El cambio de idioma, el poema desconcierta más que la canción. 	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Temas (contenido)</u> Tristeza (1), soledad (11), rabia (106), yo en estado precario (24, 25, 26...) y crítica social (106). • <u>Recursos estilísticos (forma)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Antítesis (35 a 57) - Enumeración (35 a 57) - Anáforas (35 a 37 y 75 - 76) - Metáforas (35 a 58) - Coprolalia (106) 		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Temas (contenido)</u> Tristeza, depresión, soledad, rabia, yo en descomposición (14 y 15) <hr/> <p>Crítica a España</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Recursos literarios (forma)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Anáforas (1, 2 y 4; 14 y 24; 45 y 46) - Polisíndeton (y, que) - Repetición de estructuras (58 y 59) - Metáforas (sangre-vino) - Personificación (45) 	<i>Hombre del subsuelo</i> de Dostoievski

ACTIVIDADES DE CIERRE (Conexiones y diferencias entre la canción y el poema)
Conexiones de los temas: Soledad, depresión, yo en estado precario, crítica a España
Diferencias entre los temas: El “yo” en estado precario de la canción está dividido en dos “yoes” El “yo” en estado precario del poema se divide en muchos “yoes” Crítica a España en la canción alude a la denuncia social y política Crítica a España en el poema es existencial (podría aludir a cualquier país)
Conexiones en cuanto a los recursos estilísticos: Anáforas, metáforas y estructuras repetidas

Continuando con el análisis de la sesión, el profesor inició una nueva sección que comienza con la presentación de una nueva canción de Kase O titulada “Amor sin cláusulas”, que forma parte del disco “El círculo”, editado en 2016.

El análisis de esta canción se llevó a cabo solo con uno de los grupos, concretamente, el de 4º B. El motivo de que se realizara exclusivamente con un solo grupo se debe a que se podría incrementar el número de parejas de canción y poema con el fin de enriquecer el estudio.

Actividades de apertura (“Amor sin cláusulas” 4º B)

Como en las sesiones anteriores, en primer lugar se hace una presentación de la canción y se procede a la escucha de la misma, que se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=HuALdv_2vXU. A continuación se realizan las preguntas que permiten valorar la impresión que ha causado dicha canción en los alumnos siguiendo el enfoque “Dime” de Chambers (2007). En esta ocasión, al igual que ocurriera en sesiones anteriores, las respuestas no se anotan en el cuaderno con el fin de agilizar la dinámica de la clase. Las cuestiones planteadas a las que se intentó dar respuesta también se fueron agrupando, en ocasiones, con el mismo fin y fueron las siguientes:

- ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Uno de los alumnos señaló que le resultaba bastante repetitiva. Otro alumno indicó que le parecía muy blanda y que prefería las canciones con un carácter más agresivo, pero, al mismo tiempo, entendía que al tratarse de un tema de amor el tono utilizado era el adecuado. En este sentido, el profesor advierte de la importancia de la puntualización realizada por este alumno y lo relaciona con el concepto del decoro, que está muy presente en el ámbito literario, puesto que se trata de adecuar el estilo al género al que se refiere la obra. A continuación exponemos los turnos de palabra:

61. J.A.: [...]. ¿Qué es lo que más os gusta y lo que menos? Si alguno tiene claro las dos cosas...

62. Alumna: Me resulta bastante repetitivo.

63. J.A.: Lo que menos. Es repetitivo. Más opiniones. A ver, en el terreno del gusto, cuando se trata de lo subjetivo la ciencia no puede entrar. Nosotros podemos analizarlo, es más, es muy interesante ser capaces de separarlo, no establecer la ecuación de lo que

me gusta es bueno y lo que no me gusta es malo, sino que puede haber cosas que no me gusten y sean interesantes..., cuando uno llega al punto que dice que esto puede que sea muy bueno pero a mí no me gusta es un gran salto, digamos, de madurez, en el sentido de no confundir el gusto con el valor. Entonces aquí la pregunta ha sido qué os gusta más o menos, con lo cual es perfectamente normal: “oye pues a mí no me gusta, a mí sí”, ¿de acuerdo?, luego a lo mejor en el análisis tenemos que afinar, pero en la impresión decid la verdad. ¿Alguien más dice lo que más o lo que menos?

64. Kevin: Esta no era tan agresiva como la primera.

65. J.A.: Y eso ¿te gusta a ti más, menos...?

66. Kevin: Yo prefiero que sea más agresiva.

67. J.A.: Entonces esta te parece más blanda y te atrae menos.

68. Kevin: Es que es según del tema. Si hablas de amor tampoco te vas a poner ahí...

69. J.A.: Eso está muy bien, eso que dices, porque tiene que ver con un concepto también muy literario, yo creo que salió también aquí hace poco, pero por el extremo de por qué era agresivo en el final de la canción anterior, y era por el decoro.

- ¿Os ha sorprendido o desconcertado algún aspecto de la canción?

No se manifestaron muchas respuestas, tan solo una persona señaló que le parecía una canción típica.

La última pregunta que forma parte de este bloque, en este caso, no se planteó puesto que no había una participación considerable.

Seguidamente se expone el texto de la canción para clarificar el análisis de la misma.

Canción:	Amor sin cláusulas (Kase O)
<ol style="list-style-type: none"> 1. A ti que me has pillado, observándote en silencio 2. Como tratando de darle explicación a tu belleza 3. Dicen que la belleza es lo que uno ama 4. Si esto es así, o tú eres muy guapa, o yo te quiero mucho 5. Cambio el clima con la mente 6. Llevo la rima al clímax 7. Quito las nubes de la cima para que estés caliente 8. Y no es que fuera yo un valiente, pero maté al dragón 9. Y fuimos como dos adolescentes hacia aquel vagón 10. Necesito agradecerte este afecto natural 11. Sin calcular, es tu amor sin cláusulas 12. Inauguras el día con fábulas 13. Como un caballo blanco te sientes, odias las jaulas 14. Te traje un trozo de horizonte y nunca estuve en él 15. Mirame a los ojos de nuevo y te lo descubriré 16. Dime que sí, otra vez con la mirada 17. Y en aquel vagón supimos que la suerte estaba echada 	<ol style="list-style-type: none"> 44. Tú no eres tímida, tú no eres tibia 45. Me das envidia, contigo quiero estar 46. Eres mi amiga y mi maestra 47. Libia, mujer anfibia 48. Contigo sé que no me voy a apalancar 49. Mi Cleopatra, llévame a Nueva York 50. Quiero pasear a tu lado, anónimo 51. Como si fuéramos los últimos románticos 52. Que bailan abrazados entre los turistas 53. Mucho viaje queda por hacer 54. Y cuando estamos separados, te llevo dentro de mi ser 55. Te mando ángeles allí donde estés 56. Igual que cuando estoy de bajón, siempre me acuerdo de
<p>Estrillo</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. Tu alegría gratuita, tu sonrisa por defecto 19. Ni que el mundo fuera perfecto 20. En serio, eres para mí un misterio 21. Te quiere todo el barrio, te quiero todo el rato 	<p>Estrillo</p> <ol style="list-style-type: none"> 57. Tu alegría gratuita, y tu sonrisa por defecto 58. Ni que el mundo fuera perfecto 59. En serio, eres para mí un misterio 60. Te quiere todo el barrio, te quiero todo el rato
<ol style="list-style-type: none"> 23. Y si lo pienso, desde que te tengo nada es igual 24. Porque tú me has demostrado ser un ser especial 25. Con tu extraña elección 26. No sé lo que llamó tu atención 27. Si no me cabe ni un defecto, pero 28. Pronto te convertí en la causa por la que luchar 29. Pronto supe que tenía muchas cosas que cambiar 30. La pereza erradiqué, enemiga de mi amor 31. Al fin me voy a dedicar a devolverte este favor 32. Este favor de acompañarme y ayudarme en 33. Los caminos de la vida y en el trabajo también 34. Armonizando mi caos 35. Sin contagiarte de mis depresiones y malos humores 36. Dile a los MCs que lo único que tengo de genio es mal genio 37. Dile a las chicas que soy como un crío pequeño 38. Que nunca tengo sueño, que vivo en un alambre 39. Por la presión, pero siempre tengo hambre de 	<ol style="list-style-type: none"> 61. Mujer trabajadora, fuerte y luchadora 62. Mujer leal, por eso tu hombre te adora 63. Yo te he visto levantar un imperio, sola 64. Y vi tu empeño para evolucionar como persona 65. Yo voy a estar ahí, a tu lado crecí 66. Los dos crecimos, sí, claro que sí 67. Yo de todos los posibles caminos elijo uno 68. Y de todas las posibles compañías, te elijo a ti 69. Siempre nos quedará la Riviera Maya 70. Llévame a envejecer a aquella playa 71. Con tu sombrero y tu botella de cerveza verde 72. Viendo los barcos que se alejan y se pierden en
<p>Estrillo</p> <ol style="list-style-type: none"> 40. Tu alegría gratuita, y tu sonrisa por defecto 41. Ni que el mundo fuera perfecto 42. En serio, eres para mí un misterio 43. Te quiere todo el barrio, te quiero todo el rato 	<p>Estrillo x3</p> <ol style="list-style-type: none"> 73. Tu alegría gratuita, y tu sonrisa por defecto 74. El mundo se me antoja perfecto 75. En serio, eres para mí un misterio 76. Te quiere todo el barrio, te quiero todo el rato 77. Tu alegría gratuita, y tu sonrisa por defecto 78. El mundo se me antoja perfecto 79. En serio, eres para mí un misterio 80. Te quiere todo el barrio, te quiero todo el rato 81. Tu alegría gratuita, y tu sonrisa por defecto 82. El mundo se me antoja perfecto 83. En serio, eres para mí un misterio 84. Te quiero todo el rato, te quiero todo el rato 85. Te quiero todo el rato 86. En serio, eres para mí un misterio 87. Todo el rato

Actividades de desarrollo (“Amor sin cláusulas, 4º B)

En este apartado se trata de atender las cuestiones formales y de contenido que se pueden apreciar en esta canción. Como en ocasiones anteriores, se repartieron los textos a los alumnos para que fueran numerando los versos. En primer lugar se abordaron los temas principales que hacen referencia al contenido del texto. Para ello se plantearon los sentimientos que transmitía la voz poética. Uno de los alumnos, a este respecto, señala que el protagonista de la canción está enamorado. El profesor indica que el tema del amor es muy típico a lo largo de la historia de la literatura, pero quiere profundizar más y pregunta acerca de los efectos que produce ese amor que se plantea en la canción. Se

dan varias respuestas por parte de los estudiantes, que se recogen a continuación: alegría; bienestar; armonía; que basa su felicidad en ella. Seguidamente exponemos los turnos de palabra:

73. J.A.: [...], pero vamos ya pensando de qué trata, qué nos cuenta él.

74. Alumna: Está enamorado.

75. J.A.: O sea, sería una expresión de amor, ¿no?, es una voz de un enamorado, que es un tema evidentemente..., y cuando hagamos el trasvase al poema..., es un tema muy clásico en la poesía, el amor, o la expresión del amor, estar enamorado. Pero, ¿podríamos afinar un poco más?, porque claro, amor nos serviría para cubrir todo el arco del pop, sin ir más lejos. Prácticamente el 90% de la música pop es el amor. Pues claro, amor tiene muchas facetas. ¿Podríamos afinar un poco más? ¿Amor en qué sentido? o ¿qué tipo de amor?

76. Alumna: De pareja.

77. J.A.: Sí, sí, no me refería a eso. Es un amor sentimental de pareja pero hay diferentes subtemas: de rechazo, de reencuentro...

78. Alumna: Que está viviendo por ella.

79. J.A.: O sea, un amor muy pleno, muy... Es más, ya digo, aunque luego entraremos más en detalle buscando en versos pero, ¿ese amor nos dice qué efecto produce en él? Ya que hemos hablado tanto del yo en el anterior poema aquí os invitaría a que planteaseis en términos de yo y tú. Porque aquí es un poema que hay dos elementos, que son los dos elementos de cualquier poesía clásica desde Petrarca o desde los griegos y los romanos. El yo enamorado y al que amas, independientemente de qué tipo de pareja sea, homosexual, heterosexual..., romántica, sentimental. A ver, ¿este amor qué efecto está produciendo en el yo?, qué creo, o lo que yo creo ver. Entre ese yo y ese tú ¿qué relación se establece?, ¿qué efectos produce ese amor?, según lo que nos dice la voz.

80. Alumnas: Alegría.

81. J.A.: Alegría, libertad... Dice

82. Alumna: Bienestar.

83. J.A.: Claro, mejora el yo, por así decir, es una especie de...

84. Alumna: Armonía.

85. J.A.: Lo que el yo le está diciendo al tú es que gracias a ti estoy mejor, ¿no?

86. María: Que basa su felicidad en ella.

87. J.A.: Eso es, es como que el yo se ha enriquecido gracias al tú. [...]

El profesor recoge las respuestas dadas y establece una relación entre un yo y un tú en la que dicho yo se enriquece gracias a ese tú. Es decir, se podría hablar de un amor

benéfico en contraposición a otros tipos de relaciones amorosas como las denominadas tóxicas.

En este momento, ya finalizando la sesión, se entabla un interesante debate entre dos alumnas. Una de ellas (María) señala que se da una relación de dependencia mientras que Julia no está de acuerdo. Finalmente, el debate se cierra con la intervención del profesor, que hace referencia, exclusivamente, a la voz poética dejando de lado las posibles interpretaciones planteadas, de momento, y se deja clara la idea de que se trata de un amor que transforma y mejora al yo y, además, ese yo da las gracias. En definitiva, se trata de un amor que se podría denominar “positivo” para la voz poética. Se ofrece a continuación la interesante conversación literaria:

103. J.A.: Él no tiene dudas de que para él es maravilloso. Lo cual no es incompatible de que a lo mejor estamos hablando de cosas de matices. Tú puedes decir, vale, para él estará muy bien pero desde fuera creo que no es bueno, que es lo que creo que quieres decir. A ti te parece que eso a la larga no es bueno intuyo que dices, ¿no?, ¿algo así?

104. Julia: Yo creo que juntos están bien, hacen un equipo y suman pero no es que..., o sea, en ningún momento dice que sin ella no podría ser feliz.

105. J.A.: Que sería un poco el principio de la dependencia... Me parece muy bien y en ambos sentidos, es más, creo que no se puede dar más razón o no en el sentido de que... depende de la interpretación y de la forma de ver el mundo. Porque a ver, lo que a nosotros nos compete es ¿qué dice la voz? que es la pregunta de la que yo parto, entonces me habéis dicho, y en eso estabais de acuerdo, que para la voz es benéfico. Dice, oye, gracias a ti yo estoy muy bien, lo que pasa, en lo que discrepamos es que tú puedes decir yo creo que eso es malo a la larga y otro dice no, yo no creo que haya problemas, están bien y claro, ¿quién tiene razón?, eso son formas de ver el mundo.

106. María: En el 27 pone “pronto te he convertido en la causa por la que luchar”, símbolo de dependencia. Que sí que hay en muchas otras partes en las que pone que la chica siente eso hacia él.

107. Julia: Pero sabiendo un poco la situación de Kase O yo creo que se refiere a que toda la situación sabiendo que estabas mal y esto dices, igual no tienes las fuerzas como para luchar y directamente te quedas ahí, pero si conoces a alguien que te dice “venga va”, y te ayuda, igual sí que dices voy a intentarlo.

108. María: Puedes mirarlo como que lo hace mejor o como que lo ha hecho por ella. Y claro, si en algún momento no está ella...

109. J.A.: Muy bien, seguiremos.

Sesión nº 8 (5/6/2019). Grupo: 4º C

En esta sesión se trabajó la canción titulada “Basureta”, que ya se comenzó en la clase anterior con el grupo de 4º C y que queda recogida en la sesión nº 6 de este análisis, y el poema de Gil de Biedma “No volveré a ser joven”.

La sesión se abrió por parte del profesor haciendo una reflexión sobre el gusto en el arte. Esta reflexión venía motivada por las preguntas de impresión, pautadas previamente para la intervención educativa, que se realizan una vez escuchada la canción. En este sentido, el profesor observó que una obra de arte puede gustar o no, pues está dentro del ámbito de lo subjetivo. Pero también advirtió que existe el nivel analítico que puede llegar a modificar, o no, el gusto.

Actividades de desarrollo (Canción “Basureta”, 4º C, continuación)

Seguidamente se abordaron las cuestiones de contenido, que ya se iniciaron en la sesión anterior, referidas a los sentimientos que transmitía la voz poética. Previamente, el profesor insistió en la idea de que hay que tener precaución y que no hay que confundir la voz poética con el autor, aunque en ocasiones pueda coincidir. Es decir, la voz poética no tiene por qué ser una voz autobiográfica.

En cuanto a los temas que se reflejan de la canción, los alumnos mencionaron la tristeza y José Antonio refrescó los mencionados en la sesión anterior: depresión y hastío vital, y aportó algunos temas como el de intento de rectificación, nostalgia y arrepentimiento.

Es interesante constatar cómo a partir de la participación de los alumnos y con la guía del profesor se va construyendo el análisis. Lo observamos seguidamente en la transcripción realizada:

5. J.A.: [...]. Bueno, entonces ya sí, lo que decía Carlos. ¿Qué siente este yo poético?

6. Alumno: Tristeza.

7. J.A.: Dijimos desesperación, tristeza...

8. Alumno: No sé qué dijiste tú (refiriéndose a un compañero).

9. J.A.: Sí, yo creo que alguien usó la palabra depresión.

10. Alumno: Eso, eso.

11. J.A.: En el sentido de tocar fondo, que está ahí por los suelos. Alguien dice alguno más, echarle un vistazo a la letra, por afinar. Yo creo que también os nombré la palabra *hastío vital* o *hastío* que es una palabra que cuando se trata de presentar... que es una palabra muy concreta en la literatura de lo que se llama el romanticismo en la cual se puso casi de moda esa actitud de cansancio vital, de... de decir nada en la vida me llena, todo es vacío, nada sirve para nada. Será como aburrimiento pero no en un sentido superficial “me aburro en clase”, sino de “la vida entera me aburre” o nada tiene sentido, ¿vale?, vacío, tedio.

¿A alguien se le ocurre alguno más o pasamos a la siguiente?

12. Alumno: La canción es triste y tal, yo no veo...

13. J.A.: Yo había mirado algo también, intento de rectificación. También dice que está intentando cambiar. Está intentando cambiar algo, que ya veremos el qué, pero está intentando cambiar.

14. Alumno: Y que recordaba cosas del pasado.

15. J.A.: Eso es, creo que también lo dijimos y además creo que lo comentamos ya. Hay un pasaje que no es el tema principal, pero que sí que aparece y que es la nostalgia. Hay añoranza de su infancia, de sus amigos, de su madre, ¿vale? E incluso, esto no sé si lo dijimos pero es el final, arrepentimiento.

Seguidamente se llevó a cabo el análisis de aquellos versos que hacen referencia a los temas mencionados. Todo el análisis se construye de forma conjunta entre el profesor y los alumnos:

- Verso 1: “Aburrimiento visceral, hipocondría, angustia cósmica”. Este verso expresa el estado depresivo y de tristeza y lo realiza de forma hiperbólica, sin tan siquiera articularlo en forma de oración. El autor nos mete de lleno en ese estado que refleja “una existencia en un vacío” (16) como señala un alumno.

- Versos 4 y 5: “Miedos que suplo con apariencias, odio a uno mismo...”. Una alumna señala que “se tapa en un personaje” (18). En esta ocasión, como señala el profesor, se puede apreciar un desdoblamiento en dos “yoes”, como ocurría en la canción anterior (*Ballantines*), y uno de ellos odia al otro. Este odio a uno mismo se debe al sentimiento de arrepentimiento porque uno es sabedor de que ha actuado mal.

- Versos 36 y 37: “Hoy no abriré los ojos en todo el día. Vivir en un túnel, dormir en un túnel”. De nuevo, en estos versos se observa la profunda depresión en la que está sumida el autor.

- Verso 69: “¡Ese no soy yo! ¡Ese no soy yo!” Se refleja en estas exclamaciones el momento en que quien nos habla se hace consciente de que quiere cambiar.
- Verso 79: “Sueño con mi madre abrochándome el abrigo”. En este verso se hace referencia al tema de la nostalgia que siente el poeta por los tiempos pasados. En este sentido, se puede apreciar un tema universal en la literatura como es el del paso del tiempo.
- Verso 97: “Si no me perdonas no descanso en paz”. Finalmente, se puede observar una petición de perdón puesto que se muestra arrepentido por su forma de actuar en momentos anteriores.

A continuación reproducimos un fragmento de la conversación literaria en la que se refleja la participación activa de los alumnos en la construcción del análisis:

15. J.A.: [...]. Vamos a entrar ahora en el análisis un poco más de detalle. En concreto fijaros en algunos versos. Os propongo ya alguno. De todas formas si alguien hay algún verso que le llame la atención por algo, porque le guste o porque no lo entienda, pues me lo decís. Pero mientras lo vais pensando os digo yo algunos. El primero, “aburrimiento visceral, hipocondría, angustia cósmica”, ¿qué os parece?

16. Alumno: Una existencia en un vacío.

17. J.A.: Claro, es fijaos, ni siquiera lo articula en una oración. Nos mete de lleno en lo que ya hemos estado hablando hasta ahora. “Aburrimiento visceral, angustia cósmica”, de una manera hiperbólica, muy exagerada, “hipocondría”, sentimiento de enfermedad, de miedo a la enfermedad. O sea, estamos moviéndonos en ese terreno y con eso ya entra al meollo del poema, ¿no?

Yo me había anotado también, por ejemplo 4, 5. “Miedos que suplo con apariencias, odio a uno mismo”. ¿A qué os suena esto?

18. Alumno: Que realmente de lo que es... se tapa en un personaje.

19. J.A.: Muy bien. Si lo unimos con cosas de la canción anterior, por ejemplo... hemos hablado mucho de estos dos “yoes”, un yo y otro yo y en este caso uno que odia al otro. Uniendo con lo que hemos dicho del arrepentimiento, cuando uno se arrepiente de algo en el pasado odia cómo ha sido lo que ha hecho hasta ahora y pretende cambiar. Seguramente a eso se refiere.

20. Alumno: Y por eso se odia, por lo que ha dicho antes.

21. J.A.: Eso es. Esa sensación de odio a mí mismo o a uno mismo. A ver, me había anotado también 36, 37. Fijaos, “no abriré los ojos en todo el día. Vivir en un túnel, dormir en un túnel, así hasta ser otra piedra más del túnel”. ¿A qué os suenan esos versos? Eso de no abrir los ojos, la oscuridad absoluta.

22. Alumnos: [Hay varias intervenciones pero no se entiende].

Dentro del ámbito formal se van a analizar aquellas figuras literarias que han aparecido en la canción y que fueron comentadas en la sesión llevada a cabo.

- Paralelismos o anáforas: Se trata de la repetición de palabras al principio de un verso. Como en otras ocasiones, el profesor advierte de que se trata de una figura literaria cuya función consiste en generar ritmo y señala, asimismo, que no solo la rima es la encargada de dicha función, como se puede observar. Se señalan, por parte de los alumnos, los versos 82 y 84 cuyo arranque comienza con la conjunción “ni”. También al principio de los versos 2 y 3, si bien no se trata de anáforas, sí se observa la repetición de sintagmas nominales. Por último, los versos 18 y 19 comienzan con el adverbio “no”.

- Juegos de palabras basados en la repetición: Figuras de este tipo se hallan en el verso 28: “Blanco sobre blanco, negro sobre negro...”, verso 30: “Caer, decaer y recaer profundamente”. Se insiste en la idea de que estas figuras sirven para generar ritmo.

- Aliteraciones: Dicho recurso literario consiste en la reiteración de sonidos semejantes con la intención de buscar un efecto sonoro. Un ejemplo de esta figura literaria lo encontramos en el verso 45: “Ni dulces ni amargas, sí neutras, siniestras”.

Finalmente, el profesor advierte de que el uso de los recursos literarios no es casual y que el autor los utiliza de una forma consciente.

Seguidamente exponemos un fragmento de los turnos de palabra, que ilustra el análisis realizado, en el que se refleja la motivación del alumnado:

32. J.A.: [...]. Bueno, vamos a las cuestiones formales. Figuras literarias: antítesis, metáforas... A ver, si queréis os digo yo figuras y a ver si las encontramos. O al revés, si alguien encuentra algo me lo dice, pero yo, por lo pronto, os voy diciendo. Paralelismos o anáforas. Eso os acordáis que era versos que empiezan igual o repeticiones. ¿Veis alguna?

33. Alumno: Al final.

34. J.A.: Al final ¿dónde?

35. Alumno: Lo que se repite ocho veces.

36. J.A.: Cierto, pero eso es el estribillo.

37. Alumno: “ni puede quitarme lo de aquellas tardes” y “ni siquiera se nos permite la pausa”

38. J.A.: ¡Qué versos?

39. Alumno: 84, 82.

40. J.A.: Ni, ni, sí, ya lo veo 82, 84, al final de la página. Eso sería una anáfora, muy bien.

41. Alumno: El punto, el puro.

42. J.A.: Sí, bien, no es exacta pero es el inicio con sintagmas nominales.

43. Alumnos: [Hay mucha participación y no se entiende]

44. J.A.: Sí, muy bien, acumulaciones.

45. Alumno: El 17, 18.

46. J.A.: “No alejarse y no es más que un sinsentido” Como veis es muy frecuente. [...].

La sesión continúa con el trabajo sobre el poema de Gil de Biedma “No volveré a ser joven”.

Actividades de apertura (Poema de Gil de Biedma, 4º C)

En primer lugar se realiza una presentación del autor y del poema. Por su parte, el autor, Gil de Biedma, pertenece a la Generación del 50 y es considerado uno de los grandes poetas de toda la segunda mitad del siglo XX. Además, se advierte que Gil de Biedma y Kase O no se han conocido, por lo que las conexiones que pueda haber entre ambos se deben a su interés por temas universales comunes al ser humano. En cuanto al poema, se comenta que es uno de los más populares del autor y se señala que va entrecorillado, como si fuera otro quien hablara.

Seguidamente se lee el poema y se procede a la conversación literaria aplicando las preguntas acerca de la impresión que ha causado el poema en los alumnos:

- ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Se dan diferentes respuestas entre las que se señalan: “te hace reflexionar sobre la vida, de joven quieres dejar huella y después te hace valorar que cuando te haces mayor...” (49, 51); “la inmediatez frente a la madurez” (57); “lo ficticio frente a lo real” (59).

El profesor advierte a los alumnos de que al ser tan jóvenes les puede costar entender un poco el poema, pero que a través de otras personas lo pueden revivir. Se indica que se trata de una poesía muy realista, que pone en movimiento sentimientos y

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

sensaciones complejas que requieren madurez. Es decir, se trata de una poesía muy madura. Asimismo, el profesor señala que la poesía de Gil de Biedma es más clara, que no fácil, si se compara con la de Leopoldo María Panero que se analizó con anterioridad.

La conversación literaria llevada a cabo deriva directamente en el análisis, por lo que el resto de las preguntas programadas previamente dejan de tener cabida.

A continuación se presenta el texto del poema para un mejor seguimiento del análisis:

Poema:	No volveré a ser joven (Gil de Biedma)
1. “Que la vida iba en serio 2. uno lo empieza a comprender más tarde 3. como todos los jóvenes, yo vine 4. a llevarme la vida por delante. 5. Dejar huella quería 6. y marcharme entre aplausos	7. envejecer, morir, eran tan solo 8. las dimensiones del teatro. 9. Pero ha pasado el tiempo 10. y la verdad desagradable asoma: 11. envejecer, morir, 12. es el único argumento de la obra”.

Actividades de desarrollo (Poema de Gil de Biedma, 4º C)

Las actividades de desarrollo pretenden clarificar tanto los aspectos formales como los de contenido que conforman el poema. En cuanto al contenido y el análisis de los temas, se presta atención, en primer lugar, a lo que dice la voz poética. En este sentido, hablar de voz poética es muy pertinente puesto que se trata de un poema que va entrecorillado, como ya se señaló anteriormente. Se dan distintas respuestas por parte de los alumnos como “incomprensión ante la vida” (65), que el profesor matiza y señala que más que incomprensión se trataría de inexperiencia. Por otra parte, otro alumno indica que es un poema “reflexivo” (72), pero de nuevo el profesor afina más y

considera que más bien se podría hablar de un poema “autorreflexivo”, puesto que reflexiona sobre sí mismo. Otro aspecto que se señala es el tono pesimista del poema .

Seguidamente se muestra un fragmento de los turnos de palabra que ilustran el análisis anterior:

64. J.A.: [...]. Bueno, ¿qué sentimientos enuncia aquí la voz poética? Insisto en lo de la voz poética porque fijaos, cuando lo pone entrecomillas seguramente no es casualidad, esto lo dice alguien.

65. Alumno: Incomprensión ante la vida.

66. J.A.: [Manda callar]

67. Alumno: La incomprensión sobre la vida.

68. J.A.: Pero incomprensión en qué sentido.

69. Alumno: De que quiere hacer algo pero luego de mayor no lo va... piensa que no lo ha hecho, entonces es como una realidad ...

70. J.A.: Más que incomprensión quizá sería como inexperiencia. O sea, cuando uno es inexperto y luego cuando uno es experto en la vida. Cuando no la comprende y cuando la comprende. Vale, muy bien. ¿Alguien más dice otros sentimientos que puede haber? Raúl, por ejemplo, ¿cómo lo calificarías tú el sentimiento de esta voz, qué tipo de... dirías que es optimista o pesimista?

71. Varios alumnos: [Hay diversidad de opiniones]

72. Alumno: Reflexivo.

73. J.A.: Bueno, reflexivo, me parece bien lo que dice Íñigo, pero es una voz incluso podríamos decir autorreflexiva. O sea, reflexiona sobre sí mismo.

En cuanto al análisis de los versos se advierte que todos ellos están muy cargados de significado pero el profesor se centra en los versos 1, 2, 5 y 10, que se comentan seguidamente con los alumnos:

- Verso 1: “Que la vida iba en serio”. Un alumno señala que lo que se quiere expresar es que “la vida no tiene piedad” (85). Es decir, que la vida no es un juego.
- Verso 2: “uno lo empieza a comprender más tarde”. Se indica, por parte de un alumno, que el significado de este verso es que uno se da cuenta de la realidad de la vida cuando ya es demasiado tarde y ya no se puede arreglar (88).

- Verso 5: “Dejar huella quería”. Se pone de relieve en este verso la fantasía habitual del mundo adolescente, pero con la edad esa fantasía se va disipando y se es consciente de que la vida es otra cosa.
- Verso 10: “y la verdad desagradable asoma”. La verdad de la que se habla en este verso se concreta en los versos siguientes, y se trata de envejecer y morir. Es decir, la vida consiste en envejecer y morir según se desprende de la voz poética, todo lo demás es fantasía, no hay nada más. Esta forma de ver la vida enlaza con la visión barroca y con el tópico literario de *vanitas*, *vanitatis*, que también se puede rastrear en el Romanticismo y en el siglo XX.

Reproducimos seguidamente un fragmento de la conversación literaria que ilustra el análisis:

84. J.A.: [...]. Vamos a comentar, es cierto que hay muy pocos versos, pero fijaos, siendo que hay muy pocos, si no he contado mal son doce, cuando me señalaba los que podíamos comentar me señalé cuatro o cinco y casi podía haber comentado todos, porque todos están muy preñados, muy llenos de significado. De hecho me he anotado el uno, el dos, el cinco y el diez. Bueno, vamos al primero: “Que la vida iba en serio”. eso de ir en serio ¿qué quiere decir?

85. Alumno: Que no tiene piedad.

86. J.A.: Eso es, y que no es un juego. Muchas veces pensamos..., o ni pensamos en la vida, o lo vemos como algo normal, no hay nada que pensar, y sin embargo a lo mejor llega un momento que dices: espera, que esto va en serio. Porque pasa cuando pasa algo, por ejemplo cuando muere alguien, esa persona ya no está. A eso me refiero, la vida no es un juego. No es como un juego que muero y tengo otra vida, ¿vale?, muy bien. El verso dos: “uno lo empieza a comprender más tarde”.

87. Alumno: Que madura.

88. Alumno: Cuando ya es tarde ...

89. J.A.: Claro, que muchas veces uno se da cuenta tarde o como dice Íñigo, te das cuenta cuando ya no se puede arreglar.

Como se puede observar a lo largo de la intervención, los alumnos se muestran muy activos y dan muestras de comprender el significado tanto de las canciones como de los poemas gracias, también, a la guía del profesor. Uno de esos momentos se refleja en el pasaje de la conversación literaria que exponemos seguidamente:

100. J.A.: [...]. Si tuvierais que resumir todo el poema en unos versos ¿cuáles elegiríais?

101. Alumno: Los dos últimos.

102. J.A.: Muy bien, porque esa es la enseñanza que nos transmite la voz. La verdad de la vida es esta, que la vida solo es envejecer y morir, que todo es materia, algo así. Ese es el meollo del poema, el final.

Pasamos a continuación a analizar las figuras literarias que se dan en este poema y que atañen a la construcción formal del mismo.

Los alumnos señalan las siguientes:

- Anáfora: Los versos 7 y 11 comienzan con el verbo en infinitivo “envejecer”.
- Metáfora: Se identifica la vida con el teatro. El campo semántico del mundo del teatro está presente por todo el poema (aplausos, teatro, obra). Es decir, se puede hablar de una gran estructura metafórica de la vida como teatro que se puede enlazar también con el barroco y, concretamente, con Calderón de la Barca.
- Hipérbaton: Esta figura consiste en alterar el orden sintáctico que se considera habitual en una oración, como señala el profesor. En este poema se halla este recurso en el verso 5: “Dejar huella quería”.

En definitiva, se advierten en este poema alguna estructura repetitiva, una gran estructura metafórica y un hipérbaton. Además, hay que mencionar de nuevo el entrecorillado, que se puede observar como un recurso más. Se puso de relieve en la sesión que para ser un poema de cortas dimensiones se aprecia una cantidad considerable de recursos literarios.

Actividades de cierre (Poema de Gil de Biedma, 4º C)

Se trata de observar en este punto las conexiones que se establecen entre la canción “Basureta” de Kase O y el poema “No volveré a ser joven” de Gil de Biedma. Para ello se realizan las preguntas que se muestran a continuación, con el fin de que los alumnos den su punto de vista.

Antes de realizar dicha conexión entre la canción y el poema, el profesor explica que las parejas de canción-poema, establecidas previamente, no pretenden buscar una

temática exacta entre ambas, sino que se prefirió que hubiera puntos en común, pero también diferencias para observar los matices.

- ¿Qué conexiones temáticas se encuentran entre la canción y el poema?

Un alumno señala que en ambas obras se encuentra el sentimiento de arrepentimiento, si bien es cierto que en el poema no se hace explícito, se podría intuir, según se puso de manifiesto en la sesión. Por otra parte, se indicó que tanto en la canción como en el poema se pueden apreciar dos momentos que exponemos en forma de tabla:

Tabla 13. *Conexiones temáticas entre la canción “Basureta” y el poema de Gil de Biedma*

Canción: “Basureta” (Kase O)	Poema: No volveré a ser joven” (Gil de Biedma)
1º momento: Depresión	1º momento: Vida feliz (inmadurez)
2º momento: Pasado oscuro del que se arrepiente	2º momento: La vida no era lo que el creía

- ¿En qué se parece y en qué se diferencia el tratamiento del tema en ambas obras?

Al parecer de uno de los alumnos la canción tiene un tono más depresivo que el poema, pero se señala que la diferencia principal estriba en que la canción trata una situación individual de una persona, que consiste en una depresión de la que quiere salir y en la que se muestra un arrepentimiento, mientras que en el poema tiene un alcance universal puesto que habla en general.

Seguidamente se exponen los turnos de palabra que ilustran el análisis realizado:

112. J.A.: [...]. Entonces, os pregunto ¿aquí veis alguna conexión temática?

113. Alumno: Sí.

114. [...]

115. Alumno: Igual que en la canción, hay como arrepentimiento.

116. J.A.: ¡Eso es! Fijaos, hay dos temas que hemos dicho. Hay como dos momentos, como han dicho Germán y Eduardo, hay como dos momentos, un antes y un después. [...]. Vale, eh... ¿y diferencias? Este enfoque en qué cambia entre la canción y el poema.

117. Alumno*: Que este es más alegre. O sea, dentro de que no es alegre del todo, más que la canción. La canción es más depresiva.

118. J.A.: La canción es más...

119. Alumno*: Esta es como de arrepentimiento pero la canción es que es súper depresiva.

120. Alumno: A ver, la canción es de arrepentimiento pero desde el punto de no saber quién eres bien, la canción no explota un tema tan extenso, dice que se da cuenta de que él era pinzante pero que la vida no tiene sentido, que simplemente es envejecer.

121. J.A.: Eso ¿la canción o el poema?

122. Alumno: El poema, sí, el poema. La canción trata... ya no es que no tenga sentido, es que es angustia.

123. J.A.: Bueno, fijaos, una diferencia que yo creo que hemos insistido mucho y me parece que Fernando la apunta es que la canción es de un caso muy puntual, de él, es decir, es un caso de alguien que ha pasado , o está en un túnel, está en una depresión y quiere salir y se arrepiente de lo que ha hecho. Pero quiero decir que es un problema que concierne a él, y sin embargo [...]. O sea que en ese sentido el segundo poema tiene un campo de acción que nos toca más a todos, o sea que casi, a lo mejor, pensado con rigor, casi es más impresionante todavía.

- ¿Hay palabras similares? ¿Recursos literarios similares?

Se han observado diferentes recursos literarios en ambas obras. Se ha observado coincidencia en los recursos de repetición, concretamente en las anáforas.

- ¿Qué texto os ha emocionado más? ¿Qué os ha gustado más/menos de cada texto?

No se dieron excesivas respuestas a este respecto, concretamente dos alumnos se inclinaron por el poema y uno manifestó que la canción. Asimismo, se indicó que el hecho de estudiar ambas manifestaciones a la vez ayudaba a entender mejor tanto la canción como el poema. Un alumno se refirió al orden de presentación de los materiales y señaló que hubiera sido mejor realizar primero el poema y luego la canción.

Así lo expresaron al final de la sesión que reproducimos seguidamente:

147. J.A.: [...]. Bueno, pues en principio con eso estaría todo. ¿Os ha ayudado...? Quiero decir, si hubiésemos leído Gil de Biedma a secas ¿lo hubiésemos entendido igual de bien?

148. Alumno: No.

149. J.A.: ¿Os ha ayudado un poco...?

150. Alumno: Ha ayudado.

151. Alumno: Yo creo que ha ayudado.

152. Alumno: Algunas cosas sí.

153. Varios alumnos: [Hay mucha participación y no se entiende].

154. Alumno: Yo creo que leer primero el poema habría ayudado a entender la canción.

155. Alumno: Pero eso para gustos colores, casi hubiera sido mejor leer primero el poema porque te ayuda a entender la sensación que vas a tener después.

Sesión nº 9 (6/6/2019). Grupo: 4º B

Esta sesión es la última de la intervención educativa diseñada. En ella se llevó a cabo la parte final del análisis de la canción de Kase O “Amor sin cláusulas”, el análisis del poema de Pedro Salinas “Cuando tú me elegiste” y la conexión entre ambas piezas.

Actividades de desarrollo (“Amor sin cláusulas, continuación, 4º B)

En este apartado se trata de atender las cuestiones formales y de contenido que se pueden apreciar en esta canción. Para ello se plantearon los sentimientos que transmitía la voz poética. Como en las ocasiones anteriores, el profesor hizo hincapié en que no se debe confundir la voz poética con el autor. Asimismo, José Antonio recordó que se expresaba un sentimiento de amor en esta canción, pero que había que concretar más dado el abanico de posibilidades que se puede hallar en las canciones de amor (rechazo, reconciliación, flechazo, desesperación...)

En este punto una alumna recuerda que se comentó si existía dependencia, o no, en la relación de pareja que se establecía en la canción. Se entabla una conversación literaria en la que participan dos alumnas y el profesor. Lo exponemos seguidamente:

1. J.A.: [...]. Vamos a concretar más, ¿qué tipo de amor?

2. Alumna: Es que hablamos de si había dependencia o no.

3. J.A.: Eso es sí, sí

4. Alumna: Es como que “Cleopatra, llévame a Nueva York”, es como que le guía.

5. J.A.: Eso es, le podríamos poner diferentes adjetivos, es como un amor que transforma, que mejora [...].

Como se ha podido observar, el profesor deja clara la idea de que se trata de un amor que transforma y mejora al yo y, además, ese yo da las gracias. En definitiva, se trata de un amor que se podría denominar “positivo” para la voz poética.

Por otra parte, el profesor pone de relieve que aparece un nuevo concepto de belleza en esta canción. Se señala que el concepto de belleza es un tema tradicional de la literatura del siglo XVI, en concreto del petrarquismo, en el cual la belleza femenina se caracterizaba por unos rasgos físicos determinados entre los que se encuentran la piel blanca y la melena rubia entre los más destacados. En el canon de belleza clásico el papel que desempeña la mujer es pasivo, puesto que se trata de la musa que inspira al poeta, mientras que en la canción que se presenta se exalta una belleza activa, en la que se valora la fortaleza y la capacidad de trabajo de la mujer, que es capaz de salvar al yo, como muy bien se señaló por parte de los alumnos.

5. J.A.: [...]. ¿Qué tipo de belleza se exalta aquí? ¿A ver si encontráis algún verso en el que se precisa eso?

6. Alumno: en el 60.

7. J.A.: Claro, aparecen una serie de valores: trabajadora, fuerte, luchadora, que no son asociados a la belleza clásica de eso, de los siglos XVI, XVII, que es una belleza mucho más pasiva [...]. Sin embargo aquí se exalta una especie de belleza que es luchadora, que es activa, que... es más, es la que salva al yo, ¿vale?, por eso digo que me parece un tema interesante.

En cuanto al análisis de los versos que ejemplifican aquellos temas anteriormente mencionados, se comentaron los siguientes:

- Versos 3 y 4: “Dicen que la belleza es lo que uno ama. Si esto es así, o tú eres muy guapa, o yo te quiero mucho”. En estos versos se pone de relieve que se trata de una belleza que se separa del aspecto físico y se relaciona con el cómo es dicha persona.
- Verso 11: “Sin calcular, es tu amor sin cláusulas”. Un alumno señala que lo que quiere decir este verso es que se trata de “un amor libre, que no tiene precio” (10).

Por su parte, el profesor matiza que lo que se trata de expresar es un amor incondicional.

- Verso 34: “Armonizando mi caos”. En este verso se puede observar cómo la figura femenina ayuda a mejorar a la masculina (voz poética).
- Verso 46: “Eres mi amiga y mi maestra”. Se pone de manifiesto en este verso el amor “positivo”, que ayuda a mejorar, como se puso de relieve tanto por parte de los alumnos como del profesor. También se comentó que existe una tradición, como ocurre en la *Divina Comedia* de Dante, en la que la amada es la que lleva al paraíso al amado. Es decir, la figura femenina libera a la masculina, pero no de una forma tan activa como se aprecia en esta canción.

Asimismo, se insiste en otro tema ya mencionado anteriormente, que es el de la gratitud. Se trata de una canción en la que se da las gracias a la amada, lo cual es un aspecto muy poco habitual en las canciones.

En definitiva, nos encontramos ante una amada que está representada en clave feminista, podríamos decir. Esto es así por los nuevos valores que se le asignan, así como el nuevo concepto de belleza planteado, que se puede enmarcar dentro de los nuevos valores contemporáneos en los que se reivindica un nuevo concepto de mujer a la que se le atribuyen unos valores activos de trabajo, fuerza y lucha.

En cuanto a las cuestiones formales, se analizan a continuación aquellas figuras retóricas que se observaron en la sesión llevada a cabo. Las figuras literarias comentadas fueron las siguientes:

- Anáforas (versos que empiezan igual): Los alumnos mencionaron los versos 8 y 9: “Y”; versos 28 y 29: “Pronto”; versos 36 y 37: “Dile”; versos 61 y 62: “Mujer”. El profesor hace hincapié en la idea de que en poesía se piensa, a menudo, en la rima como en la forma de conseguir ritmo, pero también por medio de la anáfora se consigue.
- Hipérbole. Este recurso consiste en una exageración. En el verso 5 se puede observar esta figura retórica de pensamiento cuando dice: “Cambio el clima con la

mente”. Lo que se expresa en este verso es que el poder que le confiere ese amor le hace tan poderoso que es capaz de cualquier cosa.

- Juegos de palabras: Este recurso es muy común en los textos literarios. En esta canción lo podemos observar en el verso 36: “Dile a los Mc’s que lo único que tengo de genio es mal genio”. En este caso se trata de un juego de palabras basado en la polisemia de la palabra genio.

- Comparaciones: En esta canción encontramos una comparación en el verso 13: “Como un caballo blanco te sientes, odias las jaulas”, en la que se compara a la figura femenina con un caballo blanco.

- Antítesis: Se trata de una contraposición de conceptos. Un ejemplo hallado en esta canción es el siguiente: “Armonizando mi caos” (verso 34).

En este punto se da por concluido el análisis de la canción y se continúa con la presentación del poema de Pedro Salinas “Cuando tú me elegiste”. Al igual que la canción anterior, puesto que va unida al poema que ahora se presenta, dicho poema solo fue analizado por el grupo de 4º B para una mejor optimización del tiempo y poder incrementar el número de parejas (canción- poema) que permitieran profundizar en el estudio.

Actividades de apertura (Poema de Pedro Salinas, 4ºB)

En primer lugar se llevó a cabo la presentación del poeta por parte del profesor, en la que se señalan algunos aspectos relevantes de su biografía. Se trata de uno de los grandes poetas de la Generación del 27, de la que Lorca también formaba parte. La evolución de este grupo se vio truncada por la Guerra Civil Española que provocó la huida al exilio de Pedro Salinas a EEUU, mientras que Lorca fue fusilado.

En cuanto a las preguntas acerca de la impresión que causó el poema a los alumnos, no se desarrollaron, en este caso, de forma ordenada, puesto que se adelantaron a establecer relaciones con la canción y entraron al análisis directamente.

Seguidamente el profesor lee el poema, que se muestra a continuación:

Poema:	Cuando tú me elegiste (Pedro Salinas)
1. Cuando tú me elegiste	21. Y mi gozo
2. –el amor eligió–	22. se echó a rodar, prendido
3. salí del gran anónimo	23. a tu ser, en tu pulso.
4. de todos, de la nada.	24. Posesión tú me dabas
5. Hasta entonces	25. de mí, al dárteme tú.
6. nunca era yo más alto	26. Viví, vivo. ¿Hasta cuándo?
7. que las sierras del mundo.	27. Sé que te volverás
8. Nunca bajé más hondo	28. atrás. Cuando te vayas
9. de las profundidades	29. retornaré a ese sordo
10. máximas señaladas	30. mundo, sin diferencias,
11. en las cartas marinas.	31. del gramo, de la gota,
12. Y mi alegría estaba	32. en el agua, en el peso.
13. triste, como lo están	33. Uno más seré yo
14. esos relojes chicos,	34. al tenerte de menos.
15. sin brazo en que ceñirse	35. Y perderé mi nombre,
16. y sin cuerda, parados.	36. mi edad, mis señas, todo
17. Pero al decirme: “tú”	37. perdido en mí, de mí.
18. a mí, sí, a mí, entre todos–,	38. Vuelto al osario inmenso
19. más alto ya que estrellas	39. de los que no se han muerto
20. o corales estuve.	40. y ya no tienen nada
	41. que morirse en la vida.

Actividades de desarrollo (Poema de Pedro Salinas, 4º B)

En primer lugar se atendieron las cuestiones de contenido que se relacionan con los temas que aparecen en el poema. Así, se dio respuesta a lo que siente la voz poética. Un alumno señala que se trata de amor, mientras que otro observa una evolución que va de la alegría a la tristeza. En este sentido, el profesor advierte que el amor que se presenta en este poema es de agradecimiento, en cierto modo, al igual que en la canción anteriormente analizada. Por otra parte, también señala que se observa un temor a la pérdida de la amada por parte de la voz poética. En este momento se dieron un cúmulo de intervenciones en las que se retoma el tema de la dependencia, que había surgido con la canción, y que finaliza con el cambio de postura por parte de una de las alumnas en cuanto a la interpretación de esta cuestión. Se expone la conversación a continuación:

67. J.A.: En la última parte, ese temor tan expresado. Está tan eufórico de gracias, gracias porque... por cómo me encuentro que... o no se le pasa por la cabeza por lo menos. Dice cuando te vayas no sé qué va a pasar, en cambio aquí sí que aparece, el tono cambia.

68. Alumna: Por eso digo que este me parece más sano que el otro.

69. Alumna: Porque este vive más el futuro y el otro vive directamente el presente.

70. J.A.: Lo que pasa que lo vive con temor, como diciendo... casi da por descontado que esto acabará.

71. Alumna: En el yo hay menos amor.

72. Alumna: Yo creo que este también es un poco igual. Si no paras de pensar que un día la vas a perder no vives el presente como debería por miedo a perderlo.

73. Alumna: Y por no sentirte suficiente.

74. J.A.: Claro, yo creo que vuelve a salir ese tema de la dependencia. Claro, cómo depositar tantas esperanzas tiene siempre un riesgo. Que es más, ese propio riesgo el autor lo sospecha aquí. Cuando dice “Cuando te vayas me iré al...” es que utiliza el término de muerte... de, me iré al infierno. Entonces ya... Así como en el anterior se decía que iba a estar...

75. Alumna: Aquí aún está creando más dependencia, dice que si no está se muere. ¡Más dependencia que su vida...!

76. J.A.: Sí, sí, yo creo que en ese sentido la dependencia se ve más subrayada por el propio sentido, por la propia voz del poeta. Pero, bueno, ahora lo iremos viendo.

77. Alumna 1: Cambio de opinión. Ahora he hecho el cambio.

Seguidamente se analizan algunos versos que clarifican los temas que se han comentado.

- Versos 5, 6 y 7: “Hasta entonces nunca era yo más alto que las sierras del mundo”.

Se señala que en estos versos, debido a la euforia amorosa, la voz poética se siente capaz de cualquier cosa. Se trata de una exageración.

- Versos 24 y 25: “Posesión tú me dabas de mí al dárteme tú”.

En estos versos, mediante este juego de palabras, se expresa cómo el yo se siente en plenitud cuando el tú pasa a ser su pareja. Se puede apreciar cierta dificultad en los alumnos para comprender lo que se quería expresar, pero finalmente una alumna observa muy acertadamente con el tópico de que es la “media naranja” el significado del mismo. Reproducimos seguidamente los turnos de conversación:

81. J.A.: [...]. Fijaos que también es un juego de palabras, casi un trabalenguas, ¿no? A ver, si lo entendemos. “Posesión tú me dabas de mí, al dárteme tú”.

82. Alumna: Pues que ella se quería suya y él se quería suyo.

83. Alumno: Que se daban mutuamente.

84. J.A.: A ver, vamos a ir con calma. Quizás empezando por el final lo vamos a entender mejor. “Al dárteme tú”, o sea, cuando tú te dabas a mí. “Cuando tú te me das a mí” que quiere decir, que cuando tú pasas a ser mi pareja ¿qué le pasa a él? “Posesión tú me dabas de mí”.

85. Alumno: Creo que él... como que se lo devolvía mejor.

86. J.A.: Sí, en cierto modo, pero yo creo que lo que dice es que cuando tú te conviertes en mi pareja yo empiezo a ser yo plenamente, o sea, yo vuelvo a ser yo, o yo soy mío plenamente, me completo a mí mismo, algo así.

87. Alumna: Pero cuando se vaya ella no será él.

88. J.A.: Vale, sí, sí, con eso entramos en el tema final con lo de la dependencia, pero entendéis que ese verso dice eso, que yo soy yo gracias a ti, algo así.

89. Alumna: Como la media naranja.

90. J.A.: ¡Eso es!, tú me has completado. Yo no era yo hasta que no llegaste tú. Algo así.

- Versos 35 al 41: “Y perderé mi nombre, mi edad, mis señas, todo perdido en mí, de mí. Vuelto al osario inmenso de los que no se han muerto y ya no tienen nada que morir en la vida”.

Se observa que lo que aquí se expresa es que si ella se va él pierde todo lo que tiene y queda reducido a cenizas, como señaló una alumna (91). Asimismo, se hace referencia, una vez más, a esa relación de dependencia que queda reflejada en este pasaje de manera muy clara. Reproducimos la conversación literaria a continuación:

90. J.A.: [...]. Venga, ya por último me había anotado algo un poco largo del final. “Perderé mi nombre, mi edad, mis señas, todo perdido en mí, de mí. Vuelto al osario inmenso de los que no se han muerto y ya no tienen nada que morir en la vida”.

91. Alumno: Que si se va ella pierde todo lo que tiene.

92. Alumna: Pero eso me parece muy exagerado.

93. J.A.: Sí, pero lo dice ¿no? Estamos de acuerdo en lo que significa. Luego lo que nos parezca... Pero él lo que dice es eso, que cuando tú te vayas estaré muerto en vida, me quedará hecho unos despojos, huesos.

94. Alumno: Eso sería una hipérbole.

95. J.A.: Sí, en cierto modo yo creo que sí.

96. Alumna: Y la dependencia también.

97. J.A.: Ahí aparece muy clara. Cuando tú te vayas me quedaré, ni siquiera a mitad, me quedaré... reducido a cenizas, estaré hecho huesos. ¿Vale?, ¡muy bien!

El profesor propuso a los alumnos que eligieran aquellos versos que daban con la clave del poema. Se dan varias respuestas y todas acertadas según manifiesta el profesor, porque reflejan los tres momentos importantes que aparecen en el poema: la alegría de ser elegido, la plenitud que se consigue cuando te eligen y, por último, el temor a que eso cambie. Así se sucedieron los turnos de conversación:

97. J.A.: [...]. ¿Qué versos creeríais que a lo mejor irían a la clave del poema?

98. Alumno 1: “Y mi gozo se echó a rodar, prendido a tu ser”.

99. Alumna: ¡No!

100. Alumno 1: Porque ahí la sigue siempre.

101. J.A.: Sí, es uno de los que más claramente expresa lo que has conseguido de mí.

102. Alumna: “Pero al decirme: “tú” a mí, sí, a mí, entre todos” Porque es como que ella lo eligió a él.

103. J.A.: El momento de la elección también es importante. A ver, no hay una única respuesta válida.

104. Alumna: Y la de “Viví, vivo. ¿Hasta cuándo?”

105. J.A.: ¿Cuál es, en qué verso... ¡Ah!, vale, el 26, claro, porque ahí es cuando viene el giro de amor, de ¿esto cuánto va a durar? Sí, vale, también podría ser.

En cuanto a las cuestiones formales, se atendió a los siguientes recursos literarios que aparecen en el poema:

- Anáforas: Se mencionaron los versos 6 y 8 que comienzan con la palabra “nunca”.
- Paralelismos: Se observa este recurso en el verso 26: “Viví, vivo ¿Hasta cuándo?”

El profesor señaló que es una figura que genera ritmo por el uso de la repetición.

- Hipérbole: La exageración a la que hace referencia esta figura literaria se puede apreciar en los versos 5, 6 y 7: “Hasta entonces nunca era yo más alto que las sierras del mundo”.
- Paradoja: Se señalaron, por parte de los alumnos, dos en este poema. Una entre los versos 13 y 14: “Y mi alegría estaba triste” (118) y otra, al final, en el verso 41: “...morirse en la vida” (120). El profesor indicó que este tipo de paradojas guardan

relación con la poesía amorosa de los siglos XVI y XVII, como por ejemplo la de Santa Teresa de Jesús.

Actividades de cierre (Poema de Pedro Salinas, 4º B)

Este apartado trata de poner en común la canción y el poema analizados, para observar cuáles son los puntos que tienen en común, así como las diferencias. Para ello, se dieron respuesta a las siguientes preguntas planteadas:

- ¿Qué conexiones temáticas hay entre la canción y el poema?

El tema del amor, señalado por una alumna (122), es común en ambas. Se trata de un amor “positivo” en el que la figura femenina mejora al yo masculino, según matizó el profesor.

- ¿En qué se parece y en qué se diferencia el tratamiento del tema en ambas obras?

Si bien el amor es algo que está presente en ambas piezas, hay ciertos matices que difieren. Por una parte, en ambas obras se puede observar un agradecimiento por parte de la figura masculina por el amor que le profesa la amada, pero en el poema hay un temor a la pérdida de esta que no aparece en la canción.

Otra diferencia la encontramos en el tratamiento de la figura femenina. En el poema de Pedro Salinas la mujer no tiene los valores positivos que aparecen en la canción de Kase O, en la que se la describe como “mujer trabajadora, fuerte y luchadora”, otorgándole unos valores contemporáneos que se pueden leer en clave feminista.

Un tema que pusieron de relieve los alumnos, tanto en la canción como en el poema, fue el de la dependencia entendida como la relación sentimental entre el hombre y la mujer. En este sentido, en el poema de Pedro Salinas se observa una mayor dependencia puesto que si la amada se va él queda reducido a nada, mientras que en la canción de Kase O el futuro no se contempla, simplemente la amada le ha hecho mejor persona. Ofrecemos seguidamente los turnos de palabra:

126. Alumna: Aquí hay más dependencia.

127. Alumna: Aquí como que se fija más en lo que es el presente y no se preocupa tanto de que si en algún momento va a desaparecer.

128. J.A.: Ese momento de miedo al futuro en la canción, para empezar, no está. Hay plena gratitud y no hay miedo al futuro.

129. Alumno: Aquí tiene miedo a que se vaya porque si no volverá a la vida que tenía antes.

130. J.A.: Claro, y ni siquiera, claro porque podría, imaginémonos, podríamos decir gracias a ti yo he recuperado el sentido de la vida, estoy muy bien, a lo mejor el futuro vete a saber, porque la vida es así, a lo mejor esto se acaba, pero yo habré aprendido de ti y seguiré mi vida mejor. Es más, parecería algo sensato y saludable. Las relaciones no tienen por qué ser eternas. Pero gracias a lo que he aprendido de ti seguiré siendo mejor. Pero aquí dice, no, cuando tú te vayas volveré a ser... o hasta peor, que supongo que es por lo que decíais lo de la dependencia, que esto no es bueno del todo. Algo que parece bueno, esta euforia... luego va a venir un bajón cuando se vaya ella con lo cual no has aprendido nada realmente.

131. Alumna: Es que es como si la felicidad dependiera de ella.

- ¿Hay palabras similares? ¿Recursos literarios similares?

Tanto en la canción como en el poema se encuentran recursos literarios que en ocasiones coinciden, como en el caso de las anáforas y las hipérbolos. Asimismo, se han hallado juegos de palabras, comparaciones, antítesis, paralelismos y paradojas entre ambas obras.

- ¿Qué texto ha emocionado más? ¿Qué gusta más / menos de cada texto?

Una alumna indica que le ha encantado el poema (151). Esta respuesta es muy interesante desde el punto de vista de incentivar en los alumnos el gusto hacia la poesía, que es uno de los propósitos de la investigación, y a juzgar por esta declaración parece que la estrategia ideada puede ser útil.

- ¿Creéis que ayuda ver juntos la canción y el poema para entender procesos y hacerlo útil?

Esta pregunta se realiza al final de la clase y se queda sin respuesta, pero dada la participación y lo acertado de las intervenciones se observa que ha sido una actividad enriquecedora para los alumnos, y así quedó reflejado en el cuestionario final post-test que se analiza a continuación.

4.7.3. Análisis del cuestionario final posterior a la secuencia didáctica sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía de los alumnos participantes.

Este cuestionario final se llevó a cabo en el mes de junio de 2019, una vez finalizadas las actividades planeadas para la secuencia didáctica. La realización del cuestionario en el mes de junio supuso un descenso en cuanto al número de alumnos que valoraron la actividad, un total de 24, ya que al coincidir con el final de curso parte del alumnado no asistió a clase. Aun así, se cuenta con información suficiente para observar si la intervención ha sido útil para los fines programados.

Las preguntas realizadas para que fueran respondidas por los alumnos iban referidas, en líneas generales, a si apreciaban una mejora en su conocimiento hacia la poesía y si les parecía una forma atractiva de acercarse a ella.

Seguidamente, se exponen los resultados de cada una de las preguntas realizadas.

1) ¿Te ha gustado esta manera de aprender poesía?

Al 62,5% le ha gustado bastante esta forma de aprender poesía y a un 25% le ha gustado mucho. Es decir, casi un 90% lo valora positivamente. Por otra parte, el 12,5% señala que le ha gustado poco. Estos datos tienen una gran importancia porque muestran un altísimo porcentaje de aceptación hacia este tipo de actividades en el aula.

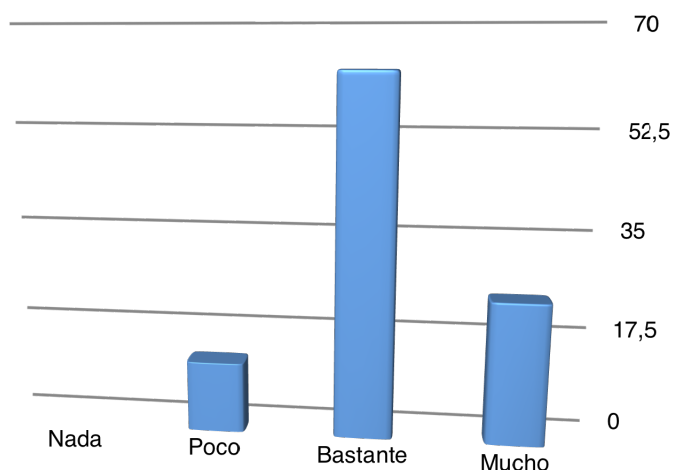


Figura 20. ¿Te ha gustado esta manera de aprender poesía?

2) ¿Te ha desconcertado? Si te ha desconcertado, ¿puedes señalar qué aspectos?

El 87,5% de los encuestados señala que no le ha desconcertado esta forma de abordar la poesía, mientras que un 12,5% indica que sí.

Cuando se refieren a los aspectos que les han desconcertado encontramos respuestas variadas. Algunas en sentido positivo y otras en sentido negativo. Las respuestas en sentido positivo fueron las siguientes: “pensaba que no estaría tan atento” (6B), “al principio, en la introducción” (7B). En sentido negativo encontramos la siguiente respuesta: “lo lenta que era la clase” (16B).

3) ¿Qué aspectos de esta metodología te han gustado más?

Se encuentran diferentes respuestas, en las que cada alumno ha puesto el foco en aquello que le ha parecido más interesante. La mayor parte del alumnado (37,5 %) valora positivamente esta metodología porque le resulta participativa, amena y dinámica. Entre las respuestas se citan, explícitamente, lo dinámico o ameno de la clase, el “que todos podamos participar y debatir” (14 B), pero otros se fijan en el hecho de que las clases fueran orales (6 B) y en que no había tanta teoría como normalmente (2 B). Otro aspecto que se señaló, y que supone un elemento motivador para el alumnado, es la utilización de canciones. Así lo indicó el 29%. Otros alumnos (20,8 %) se fijaron en la unión de la canción y el poema como una forma interesante de aprendizaje. Finalmente, hay que resaltar que a un 4,1% le ha gustado “todo” (11 B).

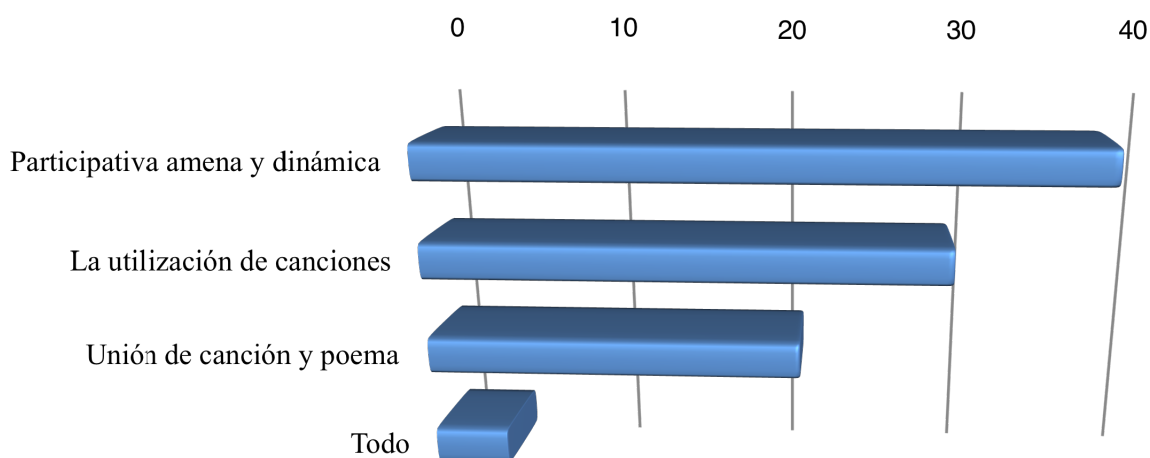


Figura 21. ¿Qué aspectos de la metodología te han gustado más?

4) ¿Cambiarías algo?

El 75% de los encuestados no cambiaría nada. El 25% restante ha señalado que cambiarían algunas canciones, o que les gustaría poder elegir alguna poesía o rap. Otros se han referido a la actitud de la clase como lo único que cambiarían. Es decir, la intervención didáctica parece funcionar bien en líneas generales para los alumnos encuestados.

5) ¿Crees que las canciones de rap te han ayudado a entender lo que es la poesía?

Un 75% de los encuestados señala que el rap ha ayudado bastante a entender la poesía y un 16,6% indica que ha ayudado mucho. Es decir, más del 90% afirma que el rap ha ayudado bastante o mucho a entender la poesía. Este es otro dato muy relevante que pone de manifiesto la eficacia de este tipo de actividades en el aula de cara a la mejora de la competencia literaria. Tan solo un 8,3% indica que le ha ayudado poco.

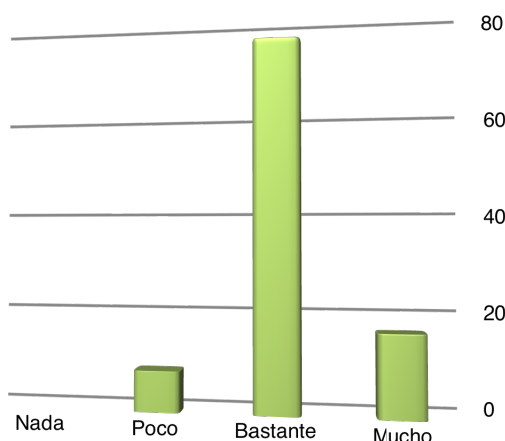


Figura 22. *¿Crees que las canciones de rap te han ayudado a entender lo que es la poesía?*

6) ¿En qué aspectos te han ayudado más?

Al tratarse de una pregunta abierta se han encontrado múltiples respuestas. La mayoría de los alumnos (37,5%) se centran en que les ha ayudado a encontrar los recursos literarios, los temas y las cuestiones de métrica. Exponemos seguidamente algunas respuestas: “Porque así puedes contrastar los temas y las maneras de guiarlos en las canciones y poemas” (2 B), “En encontrar los recursos literarios del poema” (2 C), “Comprendiendo las comparaciones, metáforas...” (3 C), “En la métrica (4 B y 13 B).

Por otra parte, un 25% se ha fijado en la importancia de contrastar la canción y el poema porque les ayuda a entender mejor ambas manifestaciones. Así lo expresaba un alumno: “Saber que pueden hablar de lo mismo pero desde diferente punto de vista, o que el rap también puede tener significados ocultos como en la poesía” (1 C). Un alumno señala que le ha ayudado a “empatizar con la poesía” (7 B), otro a entenderla (3 B), lo que supone un 8,3%.

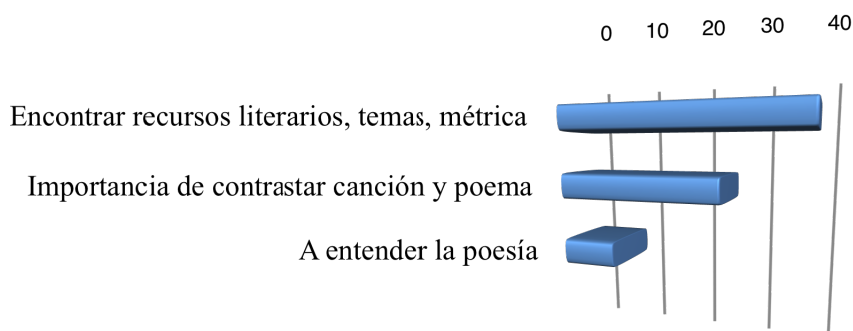


Figura 23. *¿En qué aspectos esta metodología te ha ayudado más?*

7) ¿Eras antes aficionado a la poesía?

El 91,6% de los encuestados señala que tenía poca o nada de afición por la poesía. Este porcentaje se reparte del siguiente modo: el 54,1% indica que nada de afición, mientras que el 37,5% dice que era poco aficionado. Por otra parte, un 2,4% afirma que tiene bastante afición.

8) ¿Y ahora?

Esta respuesta también es muy significativa, puesto que se observa una evolución al alza por el gusto por la poesía una vez realizada la intervención didáctica. Así, encontramos que un 2,4% tiene mucha afición por la poesía y un 16,6% manifiesta tener bastante afición. Por otra parte, el 62,5% indica tener poca afición y el 12,5% nada de afición. Llama la atención que el apartado de mucho no obtenía ninguna puntuación antes de la intervención, y después de la misma puntúa un 2,4. Asimismo, se observa un aumento importante en el apartado de bastante que pasa de puntuar un 2,4 antes de la intervención a un 16,6 después de aplicarla. Por otra parte, un 54,1% de los encuestados

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

señalaba no tener nada de afición por la poesía, mientras que después de la intervención se reduce a un 12,5%, lo cual es muy significativo.

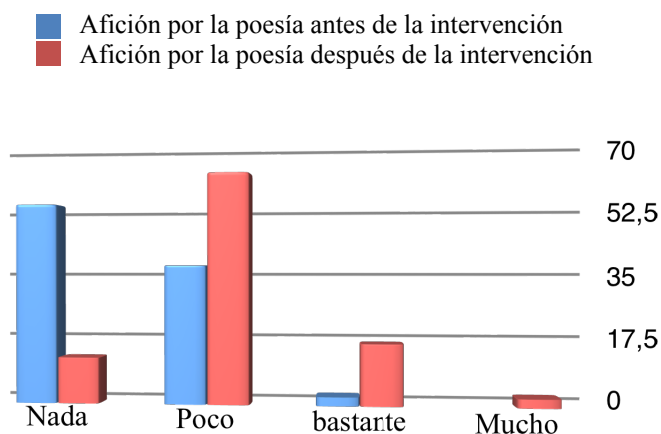


Figura 24. Afición por la poesía antes y después de la intervención educativa

9) Resume la experiencia que has vivido con este proyecto.

Prácticamente todos los alumnos encuestados han valorado positivamente la experiencia. Así, la mayor parte de las respuestas resaltan que las actividades propuestas han gustado. Les ha parecido una experiencia entretenida, amena, divertida, interesante, emocionante, distinta a lo tradicional... Así lo expresan los alumnos: “una experiencia entretenida y un modelo de dar la clase diferente al haber más participación por parte de todos” (4 C), “la diversión de aprender escuchando música” (8 C), “me gustan estas clases ya que se puede aprender lo bonito de la poesía sin que sea todo teórico” (2 B), “bastante entretenido , y me apeteció porque era diferente al resto” (3 B), “ha estado muy chula, ya que hemos aprendido mucho” (11 B). Tan solo una respuesta ha tenido un matiz negativo: “me ha gustado pero se hacía un poco pesada” (10 B). Otra respuesta que ha llamado la atención es la siguiente: “pues aunque no me guste, me lo he pasado bien” (13B).

4.7.4. Análisis comparativo atendiendo al cuestionario pre-test y final posterior a la intervención educativa sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía

Extraemos aquí una síntesis de los datos más significativos del cuestionario post-test, con la finalidad de compararlos con los que se obtuvieron de los mismos participantes en el cuestionario previo a la intervención y así valorar en qué medida ha habido un cambio de actitud hacia la poesía.

Al 62,5% le ha gustado bastante esta forma de aprender poesía y a un 25% le ha gustado mucho. Es decir, casi un 90% valora positivamente la intervención educativa realizada. Por otra parte, el 12,5% señala que le ha gustado poco. Estos resultados muestran un altísimo porcentaje de aceptación de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, que relacionan una canción de rap y un poema para establecer conexiones temáticas y estilísticas. También hay que destacar que en general (87,5%) no se han sentido desconcertados por la metodología utilizada. Incluso algún alumno señala que “pensaba que no estaría tan atento”, lo cual es muy significativo. Además, la mayor parte del alumnado valora positivamente el relacionar el rap con la poesía. También el hecho de utilizar música ha sido de su agrado. Otros se han fijado en que las clases se desarrollaban de una forma más dinámica, puesto que se fomentaba la participación.

Por otra parte, el 75% de los encuestados señala que el hecho de buscar los recursos literarios tanto en la canción como en el poema y observar en qué se parecen y diferencian le ha ayudado bastante a entender la poesía, y un 16,6% indica que le ha ayudado mucho. Es decir, más del 90% afirma que el rap le ha ayudado bastante o mucho a entender la poesía. Tan solo a un 8,3% le ha ayudado poco. Este es otro dato muy importante que pone de manifiesto la idoneidad de plantear este tipo de itinerarios lectores en el aula. Concretamente, les ha ayudado a entender los recursos literarios y a reconocer los temas, y destacan especialmente la importancia de contrastar la canción y el poema.

Si comparamos estos datos con las respuestas que los mismos participantes dieron al cuestionario previo se observa una evolución al alza por el gusto por la poesía una vez realizada la intervención didáctica. Antes de la intervención el 54,1% señala que no

tenía nada de afición por la poesía, mientras que después el porcentaje se reduce al 12,5%. Por otra parte, de un 2,4% que afirmaba tener bastante afición se pasa a un 16,6%.

Finalmente, hay que destacar que prácticamente todos los alumnos encuestados han valorado positivamente la experiencia. Así, la mayor parte de las respuestas resaltan que las actividades propuestas han gustado. El 75% de los encuestados no cambiaría nada en cuanto a las actividades y la forma de llevar a cabo la secuencia didáctica. El 25% restante señala que cambiaría algunas canciones, o que le gustaría poder elegir alguna poesía o rap. Otros se han referido a la actitud de la clase como lo único que cambiarían.

En definitiva, y a raíz de los datos expuestos, la intervención didáctica se muestra como una estrategia de aprendizaje válida para los alumnos encuestados. Les ha parecido una experiencia entretenida, amena, divertida, interesante, emocionante, distinta a lo tradicional... Tan solo dos respuestas han tenido un matiz negativo: “me ha gustado pero se hacía un poco pesada”; “pues aunque no me guste, me lo he pasado bien”.

4.7.5. Análisis de la entrevista post intervención educativa al profesor que ha guiado dicha intervención

La entrevista con el profesor de Lengua y Literatura del IES Pilar Lorengar, J.A. Escrig, que ha guiado la intervención, se llevó a cabo una vez finalizada la misma con el propósito de obtener su valoración acerca de la intervención realizada. Anteriormente, en el apartado de entrevistas a los profesores, se muestran otras ideas de este profesor relacionadas con la utilidad educativa del rap, pero aquí se recogen sus opiniones acerca de la intervención educativa realizada.

Primero se le enviaron las preguntas, mediante correo electrónico, a las que dio respuesta de forma escrita a través del mismo medio (ver Anexo 8) . Posteriormente se realizó una entrevista cara a cara para comentar y profundizar en algunos de los temas tratados, referidos a la propia intervención educativa y a otros relacionados con la vertiente educativa de la investigación.

Seguidamente se exponen las conclusiones a partir del análisis de dicha entrevista, que se ha organizado en tres categorías:

1. Valoración de la intervención.
2. Posibles mejoras de la secuencia didáctica.
3. Perspectivas de futuro de la secuencia didáctica planteada.

1. Valoración de la intervención

José Antonio Escrig aprecia la potencialidad del rap dentro del ámbito educativo y destaca especialmente la concepción interdisciplinar entre música y literatura que este enfoque ha propiciado.

Mi impresión es francamente positiva, tanto por la recepción por parte de los alumnos como por el espíritu mismo de la actividad, que fomenta una concepción interdisciplinar del fenómeno literario, al integrarlo en un dominio más amplio, el de la imaginación humana (en este caso, al hermanarlo con la faceta musical, históricamente relacionada con lo poético).

Asimismo, valora positivamente el diseño de la actividad por su planteamiento sencillo y efectivo. También señala que acrecienta la comprensión de los alumnos puesto que al emparejar dos manifestaciones artísticas diferentes (canción-poema), cuidadosamente seleccionadas, estos observan que ambas expresiones artísticas comparten una misma raíz, la cual tiene que ver con su vida (2). El rap puede ser un buen punto de arranque para entrar en el mundo de la poesía por parte de los alumnos. Como ya se ha venido observando, el rap es un género de amplia aceptación entre el público adolescente y se puede aprovechar en el aula para tender puentes hacia otros tipos de poesía. Así lo expresa José Antonio Escrig, comentando la intervención educativa realizada para esta investigación:

[...], que esta actividad funcionaba muy bien por eso, porque ellos partían ya de un punto de arranque en el que ellos se sentían a gusto. Decían pues esto de “el rap sí que nos gusta”, o directamente les gusta, sí que había algunos que eran muy aficionados, o estaban otros que decían, “Pues bueno, esto va a ser más divertido, va a tener que ver con

la música” y entonces ya es como que en lugar de estar a la defensiva ya están proactivos (4).

También señala el profesor que el historicismo, el enseñar historia de la literatura, no es del interés de los alumnos, y es partidario de un acercamiento vivo al fenómeno literario en el que se puedan mezclar autores de épocas diferentes, o realizar una enseñanza por géneros: novela, poesía...

Está bien tener una visión histórica de las cosas, pero seguramente en esas edades no sea lo más relevante y hay formas más ricas de estudiar lo literario que lo puramente histórico (11).

Por otra parte, desde el punto de vista de la “sensibilidad literaria”, que promueve despertar en los alumnos una educación literaria más honda y viva, parece que la experiencia educativa llevada a cabo mediante el rap acerca a los alumnos a sus propios intereses y se muestra como un punto de partida eficaz para avivar dicha sensibilidad (4).

Lo que tú les vas a contar ya no les interesa de partida, entonces es muy difícil romper esa costra. Entonces, encontrar puntos de arranque, que te den su voto de confianza para luego llevártelos a tu terreno es positivo. Yo creo que esto lo permitía [refiriéndose a la intervención aplicada]. En el fondo estoy hablando de un poema de Gil de Biedma, o estoy hablando de un poema de Panero, que esto si yo entro directamente y digo “Vamos a leer un poema de Panero” me dirán “Quién es Panero y me da igual”. Entonces permitía esa especie de estado confianza de que me voy a poner a hablar tu lenguaje (5).

Otro aspecto llamativo, relacionado con esta última declaración y con la secuencia didáctica realizada, es que la conexión entre canción y poema ha posibilitado el proponer poemas menos atractivos de entrada, ya sea por la temática o por la complejidad que estos pudieran tener para los alumnos. En este sentido, José Antonio Escrig, aludiendo al poema de Leopoldo María Panero que se programó para la secuencia didáctica, señala:

Es un poema que muchas veces, es más, ya no es que pienses si les va a gustar, sino que directamente te lo autocensuras y dices para qué les voy a llevar esto si no lo van a

entender, no les va a atraer. En cambio con este formato decías, “Bueno, vamos a probar” (7).

El enfoque de conversación literaria desarrollado a lo largo de la secuencia didáctica ha sido valorado positivamente. La participación de algunos alumnos que normalmente no lo hacían en las clases habituales es otro aspecto que puso de manifiesto el profesor en relación a la intervención educativa. Es decir, valora que este modelo didáctico fomenta la participación. Así lo indica el profesor:

Es verdad que hay algunos que sorprendían, que en clases ordinarias no intervenían y aquí como que bueno sí, tenían ganas de decir lo que ellos pensaban (6).

2. Posibles mejoras de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica realizada presenta algunos puntos susceptibles de mejora, según manifiesta J.A. Escrig. Por una parte, la necesidad de un complemento final a la intervención educativa llevada a cabo, que consistiría en unas nociones teóricas generales que permitieran al alumnado una reflexión amplia, de conjunto, sobre los vínculos generales entre lo musical (en este caso el rap) y lo poético (en este caso la poesía contemporánea) (3). Por otra parte, indica que sería bueno que la secuencia didáctica se prolongase en el tiempo para, de ese modo, ganarse la confianza del alumnado.

[...] sería bueno desarrollar más tiempo, más canciones... porque sospecho que se podría pasar a un segundo nivel que sería en el que ya realmente te has ganado ya la confianza de ellos ya sin tener que estar demostrándolo casi en cada canción (8).

3. Perspectivas de futuro de la secuencia didáctica planteada

El profesor que ha guiado la intervención educativa señala que en un futuro va a aprovechar la experiencia realizada cuando tenga que trabajar la literatura contemporánea en clase. Por otra parte, otros profesores le han manifestado su interés por ver cómo se desarrolla el proyecto.

La relación establecida entre el rap y otros textos poéticos dentro del ámbito educativo podría desembocar en lo que se podría denominar un ideal de educación literaria. Esto es lo que afirma Escrig:

[...]. La sensación es que cuando hacíamos estas parejas de canción con poema es como que empezaba la actividad y ya pensabas “Hoy va a ser un día especial y vamos a poder hablar”, pero si eso lo mantienes en el tiempo y haces 4, 5, 6, 7 sesiones puede que llegue un punto en el que ellos ya estén dispuestos ya casi a cualquier cosa. “Hoy no hay canción, hay poema solo”, no sé, como que ya esa insensibilidad que parece que traigan un poco ya se disuelva. O sea, ese callo que a lo mejor han traído no está y ya están más receptivos. Yo sospecho que eso puede que llegue y eso ya sería el éxito completo (8).

Y creo que si se mantiene en el tiempo supongo que sí que crearía otra idea hacia la asignatura en general, o hacia la materia en general y hacia el profesor que tienes delante, dirías, “¡Ah!, pues si es como... habla de cosas que a nosotros nos interesan” (9).

En definitiva, se puede apreciar como el “germen de algo interesante” dentro del ámbito educativo, según se señaló en esta entrevista, y pone de manifiesto cómo los efectos de la investigación-acción mejoran la realidad educativa de partida.

4.7.6. Conclusiones de la aplicación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica ha funcionado bien, en líneas generales, dado el alto nivel de participación e implicación de los alumnos y por lo acertado de sus intervenciones, tal y como se ha podido observar en el análisis de las distintas sesiones.

Si nos atenemos a los datos cuantitativos, se puede observar que más de un 50% de las intervenciones en los turnos de palabra corresponden a los alumnos. Esto significa que hubo un alto grado de participación, como se ha mencionado con anterioridad, y que las sesiones se desarrollaron con fluidez en cuanto a los turnos de palabra se refiere. El número de intervenciones realizadas por los alumnos, así como la fecha de realización, duración de las sesiones y el grupo a que corresponden se muestran a continuación en la tabla siguiente:

Tabla nº 14. *Relación de sesiones de la secuencia didáctica*

Sesiones	Grupo	Fecha	Duración	Total intervenciones	Intervenciones alumnos
Sesión 1	Conjunta	28/3/2019	44'	89	7
Sesión 2	4º C	22/5/2019	41' 54"	152	82
Sesión 3	4º B	23/5/2019	45' 38"	144	82
Sesión 4	4º C	29/5/2019	42'28"	90	51
Sesión 5	4º B	30/5/2019	23'23"	65	36
Sesión 6	4º C	31/5/2019	42'19"	109	57
Sesión 7	4º B	31/5/2019	42'23"	109	57
Sesión 8	4º C	5/6/2019	42'19"	155	85
Sesión 9	4º B	6/6/2019	43'13"	151	83

Todas las sesiones tuvieron una duración que oscila entre los 42 y 45 minutos aproximadamente. En la sesión nº 5 se observa una duración bastante menor (23'23") y, por tanto, el número de intervenciones disminuye. Esto es debido a que estos datos están registrados siguiendo la transcripción realizada y en esta sesión la grabadora se quedó sin batería. El resto de la sesión se explicó gracias a las anotaciones de campo, pero no se pudieron registrar los turnos de palabra con la exactitud que permite la grabación.

Otro dato que llama la atención de esta tabla es el de las escasas intervenciones de los alumnos de la sesión nº 1. Esto fue así por las características excepcionales de la misma, pues al tratarse de una clase-homenaje, podríamos decir, que estuvo guiada por dos profesores y con la participación de Kase O, se primó que el cantante aportara su visión acerca del rap y la educación.

En cuanto a la estructuración de las sesiones y la forma de llevarse a cabo, se puede decir que ha funcionado bien. En las actividades de apertura, en las que se escucha la canción o se lee el poema por parte del profesor, se ha apreciado una escucha activa de los alumnos. Asimismo, ha habido una buena participación en las preguntas de tipo impresionista planeadas. Lo mismo cabe decir de las actividades de desarrollo y de

las de cierre. En estas últimas se pregunta explícitamente a los alumnos si creen que se llega a comprender mejor tanto la canción como el poema al ponerse en conjunto. Siempre responden que sí, por lo que el propósito de la secuencia didáctica se cumple. Este aspecto se aprecia muy bien cuando se analiza el poema de Leopoldo María Panero. Se trata de un poema de una gran complejidad, pero gracias a la unión de la canción y el poema se llega a una buena comprensión por parte de los alumnos.

Gracias, también, a la guía del profesor, que sabe dirigir e intuir las aportaciones de los alumnos, se llegan a establecer las conexiones necesarias entre el poema y la canción para un correcto entendimiento de las obras literarias por parte de los alumnos.

Las secuencia didáctica plantea una serie de parejas conformadas por una canción y un poema que guardan entre sí alguna relación temática, como ya sabemos. Hay que resaltar que a lo largo de la secuencia didáctica los bloques de parejas no funcionan de forma estanca, sino que se conectan con los otros bloques. Esto se ha podido apreciar, por ejemplo, en la canción “Basureta”, en la que se retoma el tema de los “yoes” que ya aparecía en la canción “Ballantines” y en el poema de Panero. En este sentido, se puede observar que una metodología basada en los itinerarios de lectura y en el concepto de intertextualidad desempeña una función importante, puesto que facilita la comprensión de textos aparentemente alejados.

También hay que mencionar que no todos los alumnos han estado con la misma implicación a lo largo de las sesiones, pero es cierto que las llamadas de atención por mal comportamiento por parte del profesor hacia los alumnos han sido escasas.

Hay que señalar que algunos alumnos que normalmente no participan en clase esta vez sí lo han hecho, tal y como señaló el profesor. Este es otro aspecto muy importante para la investigación, puesto que se pone de manifiesto que estas actividades favorecen la motivación del alumnado.

Otro aspecto relevante en el desarrollo de las sesiones es el papel que desempeña el profesor como mediador. La conversación literaria que se llevó a cabo fue dirigida con gran habilidad por parte del profesor, como ya se ha mencionado más arriba. El compromiso mostrado, así como su buen hacer y su capacidad de conexión con el

alumnado, a la hora de transmitir ideas y conocimientos, han favorecido lo que podríamos calificar como el éxito de la actividad.

Estos buenos resultados quedan patentes en la progresión en el aprendizaje de los alumnos, que van asimilando y haciendo uso de términos específicos. Asimismo, se advierte una mejora en sus habilidades de interpretación, en lo que a competencia literaria se refiere, y en su actitud, puesto que se observa un esfuerzo por comprender y matizar lo que dicen.

Como puntos fuertes de los resultados de aprendizaje producidos tras la intervención educativa se pueden resaltar las mejoras observadas en los tres componentes del aprendizaje: actitudinal, procedimental y conceptual.

Dentro del componente actitudinal se pueden mencionar los siguientes aspectos:

- Se ha incrementado notablemente la motivación y las actitudes favorables hacia la poesía y el aprendizaje de la misma. El rap tiene buena acogida por parte de los alumnos y ha permitido tender puentes hacia otro tipo de poesía.
- El despertar de la sensibilidad literaria que se ha podido apreciar en el alumnado ha cristalizado en una educación más honda y viva.

Si atendemos al componente procedimental se puede señalar que:

- Se observa un progresivo desarrollo de las habilidades de interpretación de los textos (canciones y poemas) a medida que avanza la secuencia didáctica. El ejemplo de conversación literaria que se muestra seguidamente es muy interesante, puesto que se trata del comentario a un poema de gran dificultad, como es el de Leopoldo María Panero, pero que los alumnos abordan con una interpretación muy afinada una vez leído en voz alta por el profesor. En este sentido también hay que resaltar el efecto positivo que produce el hecho mismo de la lectura en voz alta, puesto que se puede observar cómo cala el mensaje entre el alumnado. Asimismo, se puede apreciar la motivación de los estudiantes, dado el elevado nivel de participación.

1. J.A.: [...]. Es un poema largo y bastante complejo pero vamos a intentar hincarle el diente. Vamos a ver, antes de repartirlo y de tenerlo ya a la vista, que eso nos va a ayudar. Me gustaría que me dijeseis, eso, qué impresión os ha dado, que me dijeseis qué os ha parecido....(28:31)

42. Alumno: El chaval está depresivo.
43. Alumno: Sí, sí, la vida le parece una mierda
44. Alumno: Ese hombre se va a quitar la vida al final
45. J.A: De uno en uno. Espera, primero Eduardo.
46. Alumno (Eduardo): Eso, nada, que está como muy...
47. Alumno: Ese hombre no come turrón.
48. J.A.: Es muy amargo, ¿no?
49. Alumno: Que compara a España con el infierno.
50. J.A.: Bueno sí, también aparece, ya lo veremos luego más al detalle, sí que aparece... que es algo de lo que hemos hablado recientemente. Aún no ha llegado la hora de comparar el poema y la canción, pero eso que aparece al final hablando de la clase política española y de los planes..., bueno, aquí también aparece España. La relación de él con su país. ¿Alguien más?
- O sea, os parece muy desesperado por lo que veo. Un poema muy de... haber tocado fondo, ¿no?
51. Alumno: También habla de que (no se oye)
52. Alumno: Este hombre no va al bar y se pide un “Acuarius”, porque ha nombrado mil veces el alcohol...
53. Alumno: No, pero lo ha nombrado en el sentido de que no lo bebe.
54. Alumno: No
55. Alumno: Sí.
56. Alumno: Pero el alcohol lo ha utilizado como una metáfora de ciertas cosas... de la sangre de Dios, de la desesperación...
57. J.A.: También habla de fumar, al principio...
58. Alumno: Que fuma mucho dice.
59. Alumno: A ver qué fuma
60. Alumno: Es como que tiene varias personalidades.
61. J.A.: ¡Ah!, bueno, bueno, esto me interesa mucho. Que tiene varias personalidades.

En cuanto al componente conceptual, se observa que los alumnos han internalizado el uso de conceptos clave referidos a métrica y recursos estilísticos, tales como anáfora, metáfora, antítesis, etc. En el ejemplo que se expone a continuación, extraído de la sesión número 8, se puede observar la comprensión y asimilación por parte de los alumnos de los conceptos expuestos a lo largo de las sesiones:

32. J.A.: [...]. Bueno, vamos a las cuestiones formales. Figuras literarias: antítesis, metáforas... A ver, si queréis os digo yo figuras y a ver si las encontramos. O al revés, si

alguien encuentra algo me lo dice, pero yo, por lo pronto, os voy diciendo. Paralelismos o anáforas. Eso os acordáis que era versos que empiezan igual o repeticiones. ¿Veis alguna?

33. Alumno: Al final.

34. J.A.: Al final ¿dónde?

35. Alumno: Lo que se repite ocho veces.

36. J.A.: Cierto, pero eso es el estribillo.

37. Alumno: “ni puede quitarme lo de aquellas tardes” y “ni siquiera se nos permite la pausa”

38. J.A.: ¡Qué versos?

39. Alumno: 84, 82.

40. J.A.: Ni, ni, sí, ya lo veo 82, 84, al final de la página. Eso sería una anáfora, muy bien.

41. Alumno: El punto, el puro.

42. J.A.: Sí, bien, no es exacta pero es el inicio con sintagmas nominales.

43. Alumnos: [Hay mucha participación y no se entiende]

44. J.A.: Sí, muy bien, acumulaciones.

45. Alumno: El 17, 18.

46. J.A.: “No alejarse y no es más que un sinsentido” Como veis es muy frecuente. [...].

En cuanto a los procesos de enseñanza (diseño metodológico), podemos señalar igualmente varios puntos fuertes:

- El corpus, conformado por una serie de parejas de canción-poema cuidadosamente seleccionadas, ha dado pie a introducir poemas complejos y de una dificultad importante para los alumnos, que se pudieron abordar y comprender gracias al enfoque metodológico planteado. Se puede señalar, asimismo, que aunque los poetas seleccionados en el corpus eran contemporáneos, las conexiones se pueden extender a autores de otras épocas o movimientos literarios. Esto se ha podido observar, por ejemplo, en la canción “Renacimiento” de Kase O, a partir de la cual se abordan los tópicos literarios del *Beatus Ille* o el *Carpe Diem*, que están presentes a lo largo de la historia de la literatura.

- La participación en la conversación literaria. La participación del alumnado en las cuestiones planteadas en dicha conversación literaria supone para ellos una toma de conciencia de que los temas que se tratan tienen relación con su propia vida, que hace de la actividad una experiencia literaria viva.

- Tanto las audiciones de las canciones como las lecturas en voz alta de los poemas, por parte del profesor, han tenido una buena acogida entre el alumnado. Permiten adentrarse de forma efectiva y natural en el mundo poético que se pretende mostrar. La lectura en voz alta es una práctica poco habitual que ayuda a la comprensión y produce un efecto emocional en el alumno gracias a la expresividad que el profesor añade. Por otra parte, el hecho de escuchar las canciones en el aula tiene un efecto de motivación en el alumnado, que implica un acercamiento del mundo extra-académico en el que se desenvuelven los alumnos al mundo académico.

- La metodología utilizada supone una ruptura con los enfoques metodológicos tradicionales (historicismo), menos motivadores y menos centrados en la interpretación grupal.

- La concepción interdisciplinar del fenómeno literario permite adentrarse en el dominio de la imaginación humana.

Como puntos débiles de la secuencia didáctica hay que señalar los siguientes:

- La escasa prolongación en el tiempo de la secuencia didáctica no proporciona la creación de un estado de confianza entre el alumnado, que permitiera romper con “esa insensibilidad” que parece acompañarles de entrada. Asimismo, se podría apreciar el alcance de la propuesta didáctica, con una mayor perspectiva, si se hubiera contado con un mayor número de sesiones.

- La necesidad de unas nociones teóricas generales complementarias, que permitieran al alumnado una reflexión amplia y de conjunto sobre las relaciones entre lo musical y lo poético.

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

V CONCLUSIONES. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

V CONCLUSIONES. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones que se muestran seguidamente surgen de la confluencia de todos los datos recogidos mediante los diferentes instrumentos utilizados a tal efecto en esta investigación. Todos los datos han sido sometidos a un proceso de triangulación que “permite acceder a un tipo de información imposible de obtener con otras herramientas metodológicas” (Ballestín y Fàbregues, 2018, pp. 96-97), y que supone una estrategia de confirmabilidad de los resultados y una reconciliación de los referentes del estudio, según señala Sabirón (2006, p.323). En este sentido, Abero et al. (2015, p.172) indican que la triangulación metodológica es aquella que emplea, de forma complementaria, diferentes técnicas para obtener información sobre un mismo problema de investigación. La finalidad de este proceso no supone simplemente la combinación de distintos tipos de datos, sino un intento de relacionarlos, de forma tal que estos permitan compensar posibles riesgos a la validez del análisis, según afirman Hammersley y Atkinson (1983) en Abero et al. (2015, p.176). Asimismo, el contraste de datos de diferentes ámbitos e informantes se realiza con el fin de obtener un mayor grado de credibilidad en la investigación (Sabirón, 2006, p.408). Este proceso de triangulación ha incluido, en el caso del estudio que hemos realizado, el contraste entre los resultados obtenidos mediante estrategias e instrumentos complementarios, cuantitativos y cualitativos, tales como cuestionarios, entrevistas, análisis de las sesiones de aula, observación participante y la valoración de resultados de la intervención por parte del profesor y el alumnado.

En esta investigación se ha tratado de aportar luz, por una parte, sobre los procesos de construcción de la identidad juvenil en relación a la música rap, puesto que se trata de un género musical muy relevante para los jóvenes; por otra parte, se ha observado la potencialidad que puede tener el rap dentro del ámbito educativo para el aprendizaje de la poesía en la ESO.

Con el fin de organizar las conclusiones retomamos aquí los presupuestos, objetivos y preguntas de investigación que se habían planteado para este estudio. Se ha

partido de dos presupuestos, que están relacionados con cada una de las vertientes de la investigación, sociológica y educativa.

5.1. Conclusiones de la vertiente sociológica del estudio

Recordamos el presupuesto relativo a la vertiente sociológica:

Presupuesto 1

El rap, un tipo de música que ha adquirido gran relevancia entre los jóvenes de Aragón en los últimos años, puede aportar claves relevantes en la construcción de su identidad individual y grupal.

Este presupuesto nos ha llevado a dos objetivos de investigación que tratan de identificar cómo se lleva a cabo el proceso de la construcción de la identidad de los raperos de Aragón. Para dar respuesta a estos objetivos se han tenido en cuenta, por una parte, las entrevistas realizadas a distintos raperos aragoneses relevantes en el panorama regional, nacional e incluso internacional, como es el caso de Kase O. Por otra parte, las encuestas a alumnos de 4º de ESO de diferentes institutos de Aragón, que se han llevado a cabo en las tres provincias de la comunidad autónoma, y en zonas rurales y urbanas. Por último se han consultado diferentes revistas y páginas web dedicadas a este género musical que nos ayudan a tener una visión de conjunto acerca del fenómeno *hip hop* en Aragón desde el punto de vista de la construcción de identidades. Todo ello se ha contrastado, además, con la bibliografía especializada.

Agrupamos las conclusiones a las que se ha llegado a partir de cada una de las preguntas de investigación de la vertiente sociológica.

1. ¿Cuál es el papel de la música rap en la construcción de identidades grupales e individuales de los jóvenes de Aragón?
2. ¿A través de qué prácticas culturales y de consumo simbólico construyen dichas identidades los seguidores de este movimiento en Aragón, en relación con los procesos de globalización?

Conclusiones:

1. El rap es un género musical que ha despertado en los últimos años un gran interés entre los jóvenes, y se ha revelado como un elemento muy importante dentro de

la formación de la identidad de los adolescentes de Aragón, puesto que es el tipo de música más escuchado dentro del ámbito juvenil, según se desprende de las encuestas realizadas. Las letras de las canciones, que llegan a aprender de memoria, proporcionan unas claves temáticas que influyen emocionalmente en ellos.

Las entrevistas y los cuestionarios han puesto de manifiesto que este tipo de música forma parte de la vida cotidiana de los propios raperos, que desarrollan su actividad artística dentro de este ámbito, y de los jóvenes que la consumen, es decir, es una pieza fundamental en la construcción de su identidad. Esto queda patente en el fuerte sentimiento de pertenencia a la cultura *hip hop* que han manifestado los raperos, y en el interés mostrado por los jóvenes encuestados por esta música que escuchan, cantan y comparten con sus iguales y también con sus hermanos dentro del ámbito familiar, no con sus padres. Es decir, se observa un distanciamiento bidireccional en la relación entre padres e hijos denominado “conflicto intergeneracional”, como señala Ríos (1994). La necesidad de pertenencia al grupo entre los adolescentes también es señalado por Rubio y San Martín (2012) y Ruiz Rodríguez (2015) como un elemento relevante en el proceso de construcción de su identidad.

Una de las características que encontramos en la cultura *hip hop* es que aglutina una serie de valores como la tolerancia, el afán de autosuperación, el respeto hacia su cultura y hacia sí mismos, que han quedado patentes tanto en las entrevistas como en la revisión de páginas web, en las que se recogen iniciativas de corte social y educativo basadas en el rap. Estos valores fomentados por el rap no siempre han sido asociados a este tipo de música por cierta parte de la sociedad, más bien al contrario, lo que ha provocado una serie de prejuicios en torno a este colectivo. Estos aspectos se han corroborado en los trabajos de El Chojin (2010) y de Rodríguez e Iglesias (2014). Dichos prejuicios asociados a este tipo de música en torno al machismo, la violencia o el uso del lenguaje escatológico quedan difuminados al profundizar en el estudio de este género musical. De hecho, se ha podido observar cómo en algunas de las letras de Kase O, analizadas en las sesiones de la intervención educativa, la temática giraba en torno a la figura femenina, a la que se le otorgaban unos valores positivos. Es decir, se plantea la canción en clave feminista. Por otra parte, la supuesta violencia asociada al rap no es tal, puesto que se trata, en todo caso, de una pugna dialéctica entre los raperos por

demostrar una mayor capacidad creativa en el discurso desarrollado en sus canciones, haciendo gala de un estilo rico, con un uso frecuente y atinado de figuras retóricas. Este aspecto, que se ha podido observar a lo largo de las sesiones de la intervención educativa también queda recogido en el trabajo de Pujante (2009). Por lo tanto, se puede afirmar que los prejuicios que se puedan tener sobre el rap desde algunos sectores sociales e incluso desde posiciones académicas son infundados.

2. El rap en Aragón tiene una marcada influencia del rap estadounidense. Esta influencia es necesaria teniendo en cuenta que este tipo de música se originó en aquel país. La forma en que los raperos aragoneses absorben este nuevo medio de expresión musical viene dado por varias vías. Por un lado, los medios de comunicación como la televisión, radio, revistas y las plataformas digitales. Pero, en un primer momento, el contacto directo de los jóvenes zaragozanos con la población estadounidense se puede apreciar como un factor determinante. La ubicación de la base militar americana en Zaragoza posibilitó dicho contacto.

Coincidimos con Androutsopoulos y Scholz (2002) en que la globalización proporciona el acercamiento de otras ideas y otros conceptos, pero dichos conceptos no se asumen de forma acrítica puesto que los elementos culturales de cada país también adquieren importancia. En este sentido, se puede observar cómo la dimensión local cobra una gran relevancia en la música rap en Aragón, no solo por el uso del español, sino, como ya se ha mencionado, por el uso de un lenguaje coloquial, muy teñido de localismos, y por los temas de las canciones, que giran en torno a cuestiones relativas a la crítica social del contexto en el que viven, pero también están ligados a sus creencias y valores personales, tal como sucede en el rap estadounidense. Así pues, se puede apreciar una doble dimensión, global y local, que conviven paralelamente dentro de esta tendencia musical, aspecto apuntado por Piña Narváez (2007) y Quitow (2001).

Por otra parte, internet ha posibilitado que los artistas puedan distribuir sus canciones a través de plataformas digitales como *Youtube* o *Spotify* de forma que pueden ser escuchados en cualquier parte del globo. Asimismo, las revistas especializadas en *hip hop* editadas en formato papel, que en su día supusieron un canal tanto de difusión como de recepción de la música rap, han pasado al formato digital. Las plataformas digitales, como *Youtube*, permiten observar la evolución de los primeros grupos

consagrados de rap y compararlos con las nuevas generaciones de estos artistas en cuanto a visitas se refiere. Se puede observar cómo los primeros tienen pocas visualizaciones en comparación con los nuevos raperos. Esto guarda relación con el relevo generacional, que ha crecido en un contexto marcado y habituado a las nuevas tecnologías, y también por el gusto musical con el cual se identifican. A este respecto hay que señalar que Kase O supone una excepción, puesto que es de los más visitados aun siendo uno de los *rappers* que iniciaron este movimiento en Aragón y en España.

En el momento actual, dada la expansión que ha logrado esta corriente musical, medios como la MTV o diferentes plataformas de difusión de internet muestran un tipo de rap (*mainstream*) cuyo contenido guarda relación con el ideario del sistema americano de consumo y con un mensaje que no tiene nada que ver con el que en origen proponía la cultura *hip hop*. El mensaje comprometido desaparece en favor de una banalización de los contenidos. Este aspecto también lo corroboran Rodríguez e Iglesias (2014), quienes indican que el rap ha dejado de ser un movimiento *underground* para convertirse en parte de la industria cultural de la música. Se puede observar que ha habido una evolución dentro de la música rap, con una pérdida de los valores originales de respeto, tolerancia y afán de superación debido a que el rap actual está muy vinculado al trap, que es una tendencia más superficial. Frente a esto, se encuentra la vertiente que se podría denominar “crítica”, que se desmarca de la anterior y construye un tipo de rap que cree en la posibilidad de una transformación social a través de sus canciones. Rodríguez e Iglesias (2014) también observan esta diferencia de intereses entre los *rappers*.

En cuanto al consumo de este tipo de música, se observa que los jóvenes aragoneses la escuchan a través del teléfono móvil mayoritariamente. Este aspecto lleva a una “descuidada” masterización de las producciones musicales en el momento actual, que contrasta con épocas anteriores, debida al uso masivo de este dispositivo como medio de reproducción.

Las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental para producir su música así como para difundirla. El uso de *sampler* y los programas informáticos son esenciales para la creación de las bases musicales. Los discos y los CD, entendidos como bienes culturales, juegan un papel muy importante en la construcción identitaria de los raperos

aragoneses. Nuestros entrevistados destacan la importancia de haber escuchado mucha música y de diferentes estilos. Los raperos echan mano de distintos estilos de música para crear sus propias bases musicales. Este aspecto también es señalado por Muñoz Marín (2006).

En definitiva, la música rap tiene una gran importancia en la construcción de la identidad de muchos jóvenes aragoneses. Se trata de la música que más se escucha. Además, las letras de las canciones tienen un gran interés para ellos. La crítica social, que es un tema recurrente en las letras de rap, así como el estado emocional del raper, son los aspectos más valorados por los jóvenes encuestados. Es decir, a los adolescentes les gustan los temas y mensajes de contenido emocional, lo que refuerza el carácter lírico o literario de las canciones de rap, y la posibilidad de que estas canciones influyan en la construcción de la identidad individual o imaginario colectivo. Asimismo, el rap es un movimiento vivo, que está evolucionando hacia la fusión con otras músicas y que tiene muchas posibilidades.

5.2. Conclusiones de la vertiente educativa del estudio

Seguidamente recordamos el presupuesto relativo a la vertiente educativa de esta investigación.

Presupuesto 2

Las actitudes hacia la poesía y los resultados de aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en lo que se refiere a la educación poética, pueden mejorar construyendo itinerarios lectores que partan de algunas canciones de rap para establecer puentes temáticos, métricos y estilísticos con otros tipos de poesía más canónica, propia del canon curricular de la ESO.

Para dar respuesta a este presupuesto se han tenido en cuenta las entrevistas a una profesora de primaria, en una primera aproximación al tema de estudio, a tres profesores de secundaria, y también a los raperos Rubén, Raúl y Dr. Loncho, que están vinculados con el ámbito educativo no reglado, si bien este último ha participado en talleres de formación para alumnos utilizando el rap en algunos institutos. Asimismo, el análisis

del currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO (Gobierno de Aragón), así como el cuestionario a alumnos de 4º de ESO sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía. Por otra parte, se recoge la información aportada en la intervención educativa llevada a cabo en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza que consta de: un cuestionario pre-test sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía de dos grupos de alumnos de 4º de ESO; el análisis de las sesiones de la intervención educativa; un cuestionario final posterior a la secuencia didáctica sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía, una entrevista post intervención educativa al profesor que guió la actividad, que junto con el cuaderno de campo nos han servido para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, que se muestran a continuación:

3. ¿Cuál es el estatus curricular de la música rap en la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón?

4. ¿Cómo se perciben, por parte de estudiantes y docentes, las posibilidades del rap para la educación poética?

5. ¿Qué estrategias didácticas e itinerarios lectores se pueden llevar a cabo para introducir la música rap en el aula de secundaria y vincularla con una poesía “canónica”?

Conclusiones:

1. En esta investigación se ha observado que la utilización del rap constituye un recurso académico motivador para el estudio de la poesía. Se realizó un estudio del currículo aragonés de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO, para verificar si la introducción de dicho recurso suponía algún inconveniente en relación al marco normativo. Se concluye que la iniciativa educativa que se propone en esta investigación, tanto desde el punto de vista de los objetivos planteados por el currículo en esta asignatura y de las competencias que en ella se desarrollan como desde el punto de vista metodológico, no supone ninguna interferencia con la normativa que regula dicha asignatura. El currículo hace referencia explícita, por una parte, al “acercamiento a los géneros literarios” y la poesía es uno de ellos y, por otra parte, a “una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos”, por lo que se podrán “trabajar textos reales de todo tipo para su comprensión y análisis”. En

este sentido, se puede observar que el rap encaja en los parámetros expuestos en dicho marco normativo.

Por otra parte, algunos profesores entrevistados han señalado que en los libros de texto que tradicionalmente se utilizan en la ESO la presencia del rap es muy escasa o testimonial. Este hecho refuerza el interés de la iniciativa educativa que se plantea a través de este tipo de música por lo novedoso, familiar y motivador que es para el alumnado.

2. Dadas las dificultades que tradicionalmente se han observado para abordar el estudio del género poético, tanto por parte de los alumnos como de algunos profesores, como señalan Molina (2015), Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins (2002), Ramírez (2006), es pertinente promover propuestas educativas que permitan paliar dicha situación. Asimismo, los profesores entrevistados indicaron dos factores que dificultan el estudio de la poesía en el aula. Por una parte, el historicismo, aspecto que también han señalado Díaz-Plaja (2002), Mendoza (2010) y Regueiro (2018), demandando un cambio en el paradigma metodológico que favorezca el abandono de dicho historicismo hacia una educación literaria que tome como referencia al lector. Por otra parte, la carga académica que soportan los alumnos, que no permite un acercamiento profundo al fenómeno literario. La utilización de la música rap en 4º de la ESO para el estudio de la poesía se ha revelado como una estrategia de aprendizaje de gran ayuda puesto que atiende a las demandas del alumnado y representa un alejamiento del historicismo y no existe la presión académica que hay en Bachillerato.

En cuanto a los prejuicios que se pudieran observar por parte de algunos docentes respecto a la utilización del rap en el aula, se desprende de las entrevistas que, en general, hay una apertura de miras por parte de este colectivo, puesto que todos han señalado que el rap puede ser una buena herramienta educativa. Las razones que aportan son las siguientes:

Tanto el rap como la poesía comparten el ritmo, el uso de recursos estilísticos y reflejan la expresión de emociones. En este sentido se coincide con lo señalado por Martínez (2010). Asimismo, el rap se adapta a cualquier materia del currículo y ayuda a vencer la timidez de algunos estudiantes. Por otra parte, el rap se ha utilizado en

diferentes actividades en el ámbito educativo como festivales o para el acercamiento a obras de la literatura universal. Es decir, el rap presenta una gran versatilidad en el campo de la enseñanza.

Una de las limitaciones que se pudieron observar dentro del ámbito de la Enseñanza de Primaria en cuanto a la utilización del rap en el aula era el lenguaje escatológico que aparece en las canciones. Pero este tipo de lenguaje no supone ningún inconveniente dentro del ámbito de la Enseñanza Secundaria, ya que también aparece en la poesía contemporánea, según se señaló en las entrevistas, y no por ello se deja de estudiar.

Desde el punto de vista de los estudiantes se desprende que la música, y en especial el rap, puesto que ha sido la más valorada, es de su agrado. Además, consideran que las letras de rap tienen relación con la poesía, y así lo señalan más del 85% de los alumnos. Por otra parte, manifiestan que la poesía les gusta “poco” o “nada” casi las tres cuartas partes. Asimismo, el 60% observa que el rap puede ser una herramienta “buena” o “muy buena” para el aprendizaje de la poesía.

Como consecuencia de todo lo expuesto, tanto desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos se puede afirmar que el rap tiene un gran potencial dentro del ámbito educativo dada su gran capacidad comunicativa y su poder de trasladar mensajes, lo que lo convierte en una herramienta con infinitas posibilidades para la educación, si es bien trabajado en el aula, tal como se desprende de la bibliografía especializada (Colomo, 2014).

3. La utilización del rap como recurso motivador para tender puentes hacia el estudio de otro tipo de poesía “canónica” se ha revelado como una herramienta muy útil para el aprendizaje de la poesía en la ESO en la investigación que se ha llevado a cabo. En este sentido, se coincide con otras propuestas de carácter intertextual aplicadas en el ámbito educativo de la enseñanza de la literatura o del aprendizaje de otras lenguas, como las señaladas por Díaz Plaja, (2002); Mata, (2008); Mendoza, (2010); Sanjuán, (2013) o Cristóbal, (2016), entre otros, que han supuesto una mejora en el aprendizaje del alumnado.

La situación de partida en cuanto al gusto por la poesía indicado por el alumnado refleja unos índices bajos, coincidiendo con lo señalado por Ramírez (2006). Una vez aplicada la secuencia didáctica se observa una evolución al alza muy significativa por el gusto por la poesía, y se pone de manifiesto la eficacia de la utilización de las canciones de rap para ayudar a entender este género literario. En este sentido, hay que destacar la función motivadora que ha supuesto la utilización de unos itinerarios lectores adecuados, que han tenido en cuenta el punto de vista del receptor, siguiendo lo recomendado por Díaz-Plaja (2002) o Leibbrandt (2007).

Esta motivación ha propiciado unas actitudes favorables hacia la poesía y el aprendizaje, que se han puesto de relieve tanto en el alto grado de participación como en la progresión en el aprendizaje del alumnado. Se ha podido constatar un aumento en las habilidades de interpretación, que hay que relacionar con una comprensión atinada de los textos propuestos (canción -poema) y que, finalmente, puede suponer un punto de partida hacia un despertar de la sensibilidad literaria, ya que los alumnos llegan a relacionar el mensaje poético con su propia vida, pudiendo obtener una experiencia profunda. Esta función transformadora del individuo a partir de la experiencia lectora es la que proponen Garrido (2001), Larrosa (2003) y Jover (2007), entre otros, como finalidad última en la educación literaria.

Para llegar convenientemente a una experiencia favorable hacia el fenómeno poético es imprescindible crear unos itinerarios lectores adecuados para los estudiantes, coincidiendo con Lomas y Mata (2014). El diseño metodológico ideado, de carácter intertextual, conformado por una cuidada selección de canciones de rap y poemas, y con un planteamiento interdisciplinar, flexible, sencillo y efectivo, se valoró positivamente por el 90% del alumnado participante. Este tipo de propuestas que amplían el horizonte literario incluyendo otros tipos de manifestaciones artísticas con una metodología de carácter intertextual se hallan también en los estudios de Cristóbal, Sanjuán y Villanueva (2019), Gómez (2009) o Martínez (2010) con buenos resultados. Además, la propuesta educativa planteada supone una ruptura con el enfoque historicista, que ha sido criticado por Colomer (1996), Bombini (2001) o Jover (2007, 2009).

La cuidada selección del corpus de canciones y poemas incluidos en el diseño de la intervención se ha mostrado especialmente relevante en los resultados de aprendizaje,

puesto que ha permitido incorporar poemas complejos y de una dificultad importante para los alumnos que pudieron llegar a comprender de forma adecuada. La metodología propuesta pone de manifiesto que este enfoque interdisciplinar se puede transferir a otras épocas de la historia de la literatura. Es decir, no sólo tiene cabida para la poesía contemporánea, sino para otras épocas de la historia de la literatura.

Asimismo, hay que destacar la mediación del profesor, según indican Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo (2014), una mediación de calidad que ha favorecido la conversación literaria haciendo las clases amenas, participativas, dinámicas, y distendidas para los alumnos. Es decir, se realizaron unas sesiones eminentemente prácticas, en las que se ha primado la lectura en voz alta y en las que se ha realizado una interpretación colectiva de los textos, como sugiere Sanjuán (2013), lo cual repercute en una educación más cercana al alumnado y puede suponer un punto de arranque para despertar el interés por la poesía en los estudiantes.

En definitiva, este estudio, que se caracteriza por tener dos vertientes diferenciadas, una vertiente sociológica y otra educativa, aporta un enfoque novedoso y atractivo del aprendizaje de la poesía para el alumnado, ya que se utiliza un elemento cercano a ellos y de una importante carga emocional que es el rap, tratado en muy pocas ocasiones en estudios académicos. La metodología activa y colaborativa, que prima la lectura en voz alta y la audición de canciones, que incrementa la motivación hacia la poesía y su aprendizaje, ha facilitado la asimilación de conceptos clave relativos a la poesía y ha desarrollado las habilidades de interpretación de los textos poéticos. Se puede concluir que la propuesta metodológica planteada, que ha tenido una buena recepción por parte de los alumnos, fomenta una concepción interdisciplinar del fenómeno literario que permite adentrarse en el dominio de la imaginación humana, despertando una sensibilidad literaria en el alumnado que ha cristalizado en una educación más honda y viva.

5.3. Limitaciones del estudio

Pretender abarcar un estudio de estas características conlleva unas limitaciones, dada la amplitud del mismo y del propio hecho investigador.

Dentro del ámbito de la construcción de identidades de los raperos de Aragón hubiera sido deseable poder conocer el parecer sobre el tema de Kase O., ya que es considerado como la figura de referencia de este género en Aragón y con gran trascendencia tanto nacional como internacional. Aunque se pudieron recoger algunas impresiones referentes al posible peso que puede tener el rap en la construcción de la identidad de los seguidores de este estilo musical, en su participación en la vertiente educativa de este estudio, no se pudo profundizar lo suficiente. Se intentó concertar una entrevista con el mismo pero finalmente no fue posible.

En cuanto a la potencialidad educativa del rap y de la evaluación de la secuencia didáctica llevada a cabo se pueden señalar las siguientes limitaciones:

- La limitación temporal de la intervención desarrollada ha impedido llevar a cabo un mayor número de sesiones, que habrían permitido afianzar los resultados de aprendizaje obtenidos. Asimismo, se hubiera podido observar si es posible llegar a un estado de confianza con el alumnado que permitiera proponer, por parte del profesor, cualquier iniciativa literaria y advertir si es aceptada con naturalidad por el alumnado.
- No se ha podido tener acceso a las pruebas finales de evaluación realizadas por el profesor al término del trimestre. Esto hubiera proporcionado otros datos de interés en lo estrictamente académico y la posibilidad de comparar con los resultados de otros grupos que no habían seguido la intervención educativa.
- Una muestra mayor de población encuestada podría aportar unos datos de mayor alcance para la investigación.
- Otra limitación a tener en cuenta es que no todas las canciones de rap pueden ser utilizadas para realizar actividades de aprendizaje relacionadas con la poesía. Se deberá tener en cuenta que las canciones seleccionadas tengan unos parámetros en cuanto a temática y a recursos estilísticos adecuados a aquellos aspectos que se quieran trabajar en el aula.
- Completar la actividad con unas nociones teóricas generales permitiría una reflexión amplia sobre los vínculos entre lo musical y lo poético.

5.4. Líneas de investigación que se abren

Esta investigación supone uno de los primeros acercamientos al fenómeno del rap en Aragón, en lo que a trabajos académicos se refiere, de manera que profundizar en dicho fenómeno a partir de las conclusiones que de aquí se han extraído puede ofrecer un camino a seguir para futuras investigaciones. Las nuevas líneas de investigación que se pueden llevar a cabo, sobre todo en relación con el sistema educativo, podrían ser las siguientes:

- Posibilidades de una educación musical a partir del *hip hop*. Puesto que el rap despierta el interés de los adolescentes es pertinente plantear una enseñanza de la música que parta desde los presupuestos de la cultura *hip hop*.
- Diseñar una metodología de aprendizaje de Lengua extranjera unido a la música rap. Esta línea de investigación enlaza con la anterior, ya que el rap tiene una importante carga textual que puede ser utilizada para dicha asignatura.
- Creatividad y composición *hip hop* en el aula. Esta propuesta educativa se caracteriza por su carácter transversal, puesto que se podrían aplicar conocimientos musicales en sentido estricto, con otros conocimientos de diferentes campos del saber, como el de la informática, para que los alumnos realizaran sus propias bases musicales.
- La música *hip hop* en la formación del profesorado de secundaria como elemento transdisciplinar y motivador. Este tipo de música, por sus particularidades, tanto en lo textual como en lo musical, y por la buena acogida que tiene entre el alumnado, puede suponer una buena herramienta en la formación del profesorado para que se pueda aplicar este tipo de música en otras materias que, a priori, tienen menos afinidad. Algunas de estas estrategias de aprendizaje a partir del *hip hop* se han esbozado en los talleres realizados por Dr. Loncho.
- Por último, se podrían plantear otras líneas de investigación que trataran las cuestiones anteriormente mencionadas pero con otros géneros musicales

La construcción de la identidad juvenil a través del rap y la cultura *hip hop*. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la Educación Secundaria en Aragón

que puedan ser del interés de los alumnos, como podrían ser el rock, el pop u otros.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abela, J. (2001). *Técnicas de Análisis de Contenido. Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la presidencia. Recuperado el 7 de junio de 2010 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S. y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo. Ediciones Contexto S.R.L.. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento*. Madrid: Santillana.
- Åkerstedt, O. (2013). *Figuras retóricas en el hip-hop español*. Trabajo fin de máster Stockholms universitet. Recuperado el 10 de enero de 2019 de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:653384/FULLTEXT02>.
- Albert, M.J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En E. López-Barajas, (coord.) . *Las historias de vida y la investigación biográfica: fundamentos y metodología* (pp. 187-197). Madrid: UNED.
- Alonso, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11 (2), 115-127. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163707>.
- Androutsopoulos, J. y Scholz, A. (2002). On the recontextualization of hip hop in European speech communities: a contrastive analysis of rap lyrics. *Philologie im Netz*, 19, 1-42. Recuperado el 22 de junio de 2010 de web.fu-berlin.de.
- Ariño, A. (2007). Música, democratización y omnivoridad. *Política y sociedad*, 44 (3) , 131-150. Recuperado el 6 de junio de 2016 de revistas.ucm.es.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant Observation*. Dezin y Lincoln.

- Ballester, L. (2006). Análisis semántico y pragmático de la entrevista de investigación. *Metodología de Ciencias Sociales*, 11, 107-129.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC. Barcelona.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La poesía en el aula*, 21, 17-34.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blánquez, J. y Morera, O. (Eds.). (2009). *Loops. Una historia de la música electrónica*. Barcelona: Mondadori.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, (pp. 53-74). Buenos Aires: Flasco/Manantial.
- Bordons, G., Ferrer, J., Naranjo, M. y Rins, S. (2002). El reto de leer poesía. En C. Hoyos, R. Gómez, M. Molina, B. Urbano y J. Villoria (Eds.). *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 243-253). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2008). Peces: un tema universal como pasarela entre diversas literaturas. *Lenguaje y Textos*, 28, 43-74.
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo*. Tesis Doctoral dirigida por A. Mendoza y S. Orejudo en la Universidad de Zaragoza. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de zaguan.unizar.es/record/16929/files/TESIS.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier-CREDIF.
- Caro, M. T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, (pp.313-327). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castiblanco, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. *Revista Tabula Rasa*, 9, 13-26. Recuperado de <https://doi.org/10.25058/issn.2011-2742>.
- Chambers, A. (1993; trad. 2007). *Dime. Los niños, la literatura y la conversación*. México: FCE.
- Clarke, J. (2010). *Resistencia a través de rituales: subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra*. Ed. Observatorio de jóvenes, comunicación y medios, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TS-HIS14_rituales.pdf.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Colomo, E. (2014). Las letras de las canciones: propuesta para educar en valores. *Música y Educación*, 100, 66-73.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori.
- Cook, N. (2006). *De Madonna al canto gregoriano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cristóbal, R. (2016a). *Impacto de la educación literaria basada en canciones un contexto de AICLE*. Tesis Doctoral. Dirigida por Juan de Dios Villanueva. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44882>.

- Cristóbal, R. (2016b). *Diez canciones actuales para conectar con los clásicos literarios*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.educacionfpy.gob.es/polonia/dam/jcr:612a2a67-4028-4478>.
- Cristóbal, R. (2019). La música y la poesía, dos vecinas de rellano. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 12 (4), 1- 30. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.829>.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villanueva, J. D. (2019). Unidades didácticas para la educación literaria a través de canciones. *Materiales e innovación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 220-226). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/79018>.
- Cuenca, J. (2016). Los Jóvenes que Viven en Barrios Populares Producen más Cultura que Violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25 (1), 141-154. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301745623_Los_Jovenes_que_Viven_en_Barrios_Populares_Producen_mas_Cultura_que_Violencia.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *DidacTic* (sin página). Recuperado el 3 de marzo de 2016 de set.org.mx.
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. En B. Muñoz. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12 (pp.171-197). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dos Santos, N. (2012). Pesquisa aborda a comunicação insurgente do hip-hop. *Pesquisa aborda a comunicação insurgente*, 38. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/276254459_Pesquisa_aborda_a_comunicacao_insurgente_do_hip-hop.
- Dueñas, J. D. (2007). Literatura juvenil actual: modelo receptor, literatura popular y canon estético. *Lenguaje y Textos*, 26, 105-117.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239.

- Dueñas, J. D., Tabernero, R. y Calvo, V. (2016). Lecturas juveniles: *best-sellers* y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 49-68. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54087>.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>.
- El Chojin y Reyes, F. (2010). *Rap 25 años de rimas. Un recorrido por la historia del rap en España* (2ª ed.). Barcelona: Viceversa.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Erickson, E. (1997). La identidad psicosocial. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V. España: Aguilar.
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fano, M. (1975). L'ordre musical chez Alain Robbe-Grillet. Le discours sonore dans ses films, en AA.VV.: *Robbe-Grillet: Analyse, Théorie, I. Roman/Cinéma. (Coll. de Cerisy 1975)*(pp.173-213), París: Unión Générale d'Éditions.
- Fejes, F. (1981). Media imperialism: an assessment. *Media cultura and society*, 3 (3), 281-289. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/016344378100300306>.
- Flórez, P. (2015). La transmedialidad como oportunidad de innovación en la enseñanza superior en entornos virtuales. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/florez.pdf>.
- Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-28. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014>

- Garcés, A. (2005). *Nos-otros los jóvenes. Polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín*. Ed.: Universidad de Medellín.
- Garcés, A. (2007). Juventud, Música e Identidad. Hip hop en Medellín. *Expomotricidad*. Revista de la Universidad de Medellín. Recuperado el 3 de marzo de 2010 de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/juventud_musica.pdf.
- Garcés, A. & Medina, J. (2008). Música de resistencia Hip hop en Medellín. *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 13, 119-131.
- Garcés, A. & Medina, J. (2011). Culturas juveniles en tono de mujer. Hip hop en Medellín. *Revista Estudios Sociales*, 39, 42-54. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/10777>.
- Garcés, A. & Medina, J. (2011). Juventud y comunicación Reflexiones sobre prácticas comunicativas resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Revista Signo y Pensamiento*, 58, 108-128. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000100007.
- Garcés, A. & Medina, J. (2014). Resistencia estética juvenil Derivas masculinas y femeninas a través del hip hop. Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, 33. Recuperado de: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/586>.
- García-Carpintero, A., Gonçalves, R., Dutra, A. (2014). Conductas sexuales en el cotidiano de adolescentes y jóvenes de la cultura hip hop. *Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis*, 23 (1), 16-33. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tce/a/HCW9m5nYf6GBLQHcsR7tmWR/?lang=es>.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Garofalo, R. (1993). Whose World, What Beat: The Transnational Music Industry, Identity and Cultural Imperialism. *The world of music*, 35 (2), 16-32. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43615564>.

- Garrido, M.A. (2001). *Nueva introducción a la Teoría de la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, M. A. (2004). *Nueva introducción a la Teoría de la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Goetz, J. P., Le Compte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: Un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 17 (sin pág.) Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-8.htm>.
- Gómez Martín, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- González, J.M. (1999). *El sentido en la obra musical y literaria: aproximación semiótica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González, M. (2016). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española y sus Didácticas. Dirigida por Alberto Manuel Ruiz Campos y María Amor Pérez Rodríguez. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12240>.
- Grupo Lazarillo (I. Tejerina et al.) (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos*, 2, 91-101.
- Guerrero, P. (2015). Literatura y Bellas Artes. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, (pp. 365-375). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Guil, E. (2009). Graffiti, hip hop, rap, breakdance, las nuevas expresiones artísticas. Recuperado el 3 de enero de 2011 de www.eduinnova.es.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-hill/interamericana de España, S.A.U..
- Herrero, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Ibarretxe, G. (2007). David J. Elliott. En Díaz M., Giráldez, A, (coords.), Alsina, P., Aramberri, M.J., Arnaus, À., Aróstegui, J.L. et al. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (pp. 141-148). Barcelona: Graó.
- Jean, G. (1989). *À L'école de la poésie*. París: Retz. Traducción al español: *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: La Torre, 1996.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/separatas/libroA35-fed09separata.pdf>.
- Lapassade, G. y Rousselot, P. (1990). *Le rap ou la fureur de dire*. París: Loris Talmart.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Famecos*, 21, 30-42. Recuperado de: pucrs.br.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lavorante, C. (2019). Reseña de *Teaching Literature and Language Through Multimodal Tests*, por E. Domínguez Romero, J. Bobbin y S. Stefanova. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12, 102-112. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.845>
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 36. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>

- Linerós, R. (2012). Didáctica de la literatura. *Contraclave*. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>
- Lledó, E. (2015). *Los libros y la libertad*. Barcelona: RBA.
- Llorens, R. (2007). Del discurso poético en la Educación Secundaria Obligatoria. *Lenguaje y textos*, 26, 93-106.
- Llorens, R. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 21, 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002573>.
- Lluch, G. (1996). La literatura juvenil en català un adolescent en ple creixement. *L'illa*, 16, 13-17. Recuperado de: <https://viaf.org/viaf/12527147/>.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, (pp. 105-135). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- Lomas, C. y Miret, I. (1999). La educación poética. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 21, 5-16. Editorial Graó.
- Lomas, C. y Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 1-7.
- López, C. (2018). *Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes*. Tesis doctoral dirigida por J. D. Dueñas y R. Taberero. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/78881/files/TESIS-2019-081.pdf>.
- López, M. B. (2009). *La Enseñanza de la Música en Educación Infantil y Primaria en Aragón (1982-2002): Proyección e Influencia del Pensamiento Pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray*. Tesis doctoral dirigida por Antonio Bernat Montesinos y María Manuela Jimeno García. Universidad de Zaragoza. Recuperada de: <https://zaguan.unizar.es/record/30675?ln=es>.

- Luengo, A. (2007). El “hip hop” está de moda. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 61-72. Editorial Graó.
- Martínez, J. E. (1996). *El fragmentarismo poético contemporáneo*. León: Universidad de León.
- Martínez, C. I. (2010). Innovaciones en la rima: Poesía y Rap. *Rhythmica*, VIII, 67-94. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.5944/rhythmica.13095>.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (coord). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2009). Lectura como experiencia ética. En S. Yubero, E. Larrañaga, P. Cerrillo, (coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora*, (pp. 41-61). Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49- 59.
- Matías, M. & Araujo, J. (2014). Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do movimento hip hop. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 702-715.
- Mead, G.H. (1974). *Mind, Self, & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, (pp.169-188). Barcelona: SEDLL.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación. *Aspectos didácticos de la Lengua y Literatura*, 12, 109-140.
- Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y de la Literatura. En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp.33-79). Madrid: Prentice Hall

- Mendoza, A. (2004). Facetas de la investigación en Didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación, en Sanjuán, M. (Coord.) (2004), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13 (pp.11-68). ICE Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En M. E, García Gutierrez (Coord.) *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, vol. 2, (pp. 93-124). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mendoza, A. (2008). Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria). *Lenguaje y Textos*, 28, 19-41.
- Mendoza, A. (2010). Canon e hipertexto, *El invisible anillo*, 12, 32-45
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio siglo XXI*, 29, 31-80
- Merino, L. y Urchegui, P. (2015). *El Hip-Hop como herramienta socio-educativa durante la adolescencia*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14414/1/TFG-G%201283.pdf>
- Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mínguez-López, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21, 33-46. Recuperado de: DOI: 10.17533/ udea.ikala.v20n1a03.
- Molina, C. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, (pp. 399-411). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Montoya, V., Soto, A.J., Sola, M.S., Díaz, P. y López, D.J. (2009). La unidad didáctica en infantil, primaria y secundaria. Aproximaciones a su desarrollo, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado el 12 de junio de 2016 en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

- Moreno, V. (1999). Textos poéticos en la educación secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura: La poesía en el aula 21*, 35- 48.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, *XLI* (164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Muñoz, G. y Marín, M. (2006). En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza... *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, *12* (23) 45-70. Recuperado el 28 de enero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Obaya, A. y Ponce, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *Contactos*, *63*, 19-25. Recuperado el 3 de marzo de 2016 en iza.am.mx
- Ovares, F. y Mora, S. (1986). *La palabra al margen: la enseñanza del español en crisis*. San José: Editorial Nueva Década.
- Parmar, P. (2010). Does Hip hop have home in Urban Education?. En Steinberg, S. R. (Ed.) *19 Urban Questions. Teaching in the City* (pp. 87- 99) New York: Peter Lang.
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, *23*, 149-160. Recuperado el 2 de noviembre de 2018 de dialnethttps://ruc.udc.es/bitstream/2183/8246/1/LYT_23_2005_art_12.pdf
- Pérez, J. (1998). Memoria y olvidos. Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. En Departamento de investigaciones de la Universidad Central, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 46- 56) Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Pérez- Llantada, M. C. y López, A. (2001). Metodología de encuestas: Conceptos básicos y diseños. En S. Fontes, C. García, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada, E. Sarria (coords.). *Diseños de investigación en psicología*, (pp. 432-468). Madrid: UNED.

- Piña Narváez, Y. (2007). Construcción de identidades (identificaciones) juveniles urbanas: movimiento cultural underground. El hip hop en sectores populares caraqueños. En D. Mato (comp.). *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas* (pp.163-180). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de bibliotecavirtual.clacso.org.ar
- Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17, sin paginar. Recuperado el 2 de julio de 2010 de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/312/232n>
- Quitow, R. (2005). Lejos de NYC: El hip hop en Chile. *Bifurcaciones*, 2. Recuperado el 8 de marzo de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55800203>
- Ramírez, C. (2006). Estrategias metodológicas usadas por docentes de séptimo año en la enseñanza de análisis de textos literarios. *Revista de Filología, Lingüística y Literatura, Vol.XXXII (2)*, 87-106. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de www.kerwa.ucr.ac.cr
- Ravelo, R. J. (2017). Hip hop: Lírica del Rap y Subjetividad Política. *Tempus Psicológico*, 2 (1), 130-153.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Recuperado el 25 de marzo de 2011 de del.rae.es.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ws3yrDqQvbm7P4pgdNpXwHb/?format=pdf&lang=es>.
- Regueiro, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*. 17 (1), 68-77. Recuperado de: DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1476.

- Ríos, J.A. (1994). Relaciones intrafamiliares: roles y funciones. *Familia en un mundo cambiante* (pp. 325-340). Congreso Internacional sobre la Familia. Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7227>.
- Rodríguez, A. e Iglesias, L. (2014). La “cultura hip hop”: Revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la Educación*. 26 (2), 163-182. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teoredu2014261163182/12719>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17 (3), 68-65. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329328116_De_la_compreension_lectora_a_la_competencia_literaria_a_traves_de_la_obra_de_Eliacer_Cansino.
- Rosal, M. (2010). La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas. *Tejuelo*, 8, 77-94. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/237533449/Rosal-La-Construccion-Del-Sujeto-Lirico>.
- Rosal, M. (2016). La poesía en los tiempos del blog: jóvenes poetas españolas. *Sociocriticism*, 31 (1), 181- 207. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sociocriticism/article/view/5612>.
- Rosset, C. (2007). *Lejos de mí. Estudios sobre la identidad*. Barcelona: Margot Ediciones.
- Roszak, T. (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Cairós.
- Rubio, A. y San Martín, M. A. (2012). Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, 197-213. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista96_11.pdf.

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socio-educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ruiz-Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. ¿Dime que escuchas y te diré quién eres? *Sineris. Revista de Música*, 22. Recuperado de <http://www.sineris.es/adolescentes.pdf>
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2005). De adolescente a joven: Los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de investigación educativa*, 23 (2), 523-545.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Santamaría, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 433-472. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39934
- Santos, E. (2001). El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap. En A. Cancellier y R. Londero (coords.). *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]* 2, 235-242. Recuperado de https://cvc.cxervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_239.pdf.
- Sanz Pinyol, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 57, 30-45.
- Sarland, C. (1991; trad. 2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schiller, H.I. (1979). Transnational media and national development. En Nordenstreng, K. y H.I. Schiller (eds.), *National sovereignty and international communication* (pp. 21-32). New Jersey: Ablex.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Simmel, G. (1939). *Sociología*. Madrid: Espasa Calpe.

- Serrano, J. y Martínez, J. E. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Silva, J. C. (2002). Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad. *Última Década* 17, 117-130. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56009/59213>
- Simoës, J.A. (2013). Entre per cursos e discursos identitários: etnicidade, classe e gênero na cultura hip hop. *Revista Estudos Feministas*, 21 (1), 107-128. Recuperado de JSTOR, www.jstor.org/stable/24328037. Accessed 17 May 2021
- Sotomayor, M^a. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, 38, 29-36.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez. (Comp.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp.69-83). Granada: Universidad de Granada.
- Subirats, M.A. (1999). *¿Es la música un rasgo de identidad de las llamadas tribus urbanas?* Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://docplayer.es/10130682-Es-la-musica-un-rasgo-de-identidad-de-las-llamadas-tribus-urbanas.html>
- Sutil, M.A. (2007). *Los hijos secretos del funk. Conversaciones con Violadores del Verso*. Zaragoza: Zona de obras.
- Tomlinson, J. (1991). *Cultural imperialism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Torrents, J. y Bordons, G. (2016). Didáctica de la Lengua y Literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 51- 56. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/104983>.
- Valls, M. (2003). *Para entender la música*. Madrid: Alianza editorial.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

- Verdión, J. (2010). La canción popular moderna en español: rasgos de literariedad. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 46. Recuperado el 2 de noviembre de 2018 de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero46/canpopul.html>
- Vicente-Yagüe, M. I. (2015). Literatura e intersexualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, (pp. 377- 387). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vicente- Yagüe, M. I. (2019). Federico García Lorca a través de la música. Selección y análisis didáctico de un repertorio musical con hipotexto teatral. *Bellotera Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12 (4), 81-101. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.831>
- Wittrock, M. C. (1984). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (pp. 77- 104). Barcelona: Piadós.
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 94-113. Recuperado de: DOI: 10.37132/isl.v0i14.317

Obras de creación

Poemas

- Benedetti, M. (1978-1979). Defensa de la alegría. *Cotidianas* (1978- 1979). Reed. en *Antología poética*. Madrid: Alianza editorial, 2018.
- Gil de Biedma, J. No volveré a ser joven. *Las personas del verbo* (1968). Barcelona: Barral, 1975.
- Panero, L.M. La canción del croupier del Mississipi (Canción pirata). *Poemas del manicomio de Mondragón* (1987). Reed. Leopoldo María Panero *Poesía (1970-1985)*. Madrid: Visor, 1986.

Salinas, P. Cuando tú me elegiste. *La voz a ti debida* (1933). Reed. de Montserrat Escarpín Gual en Antología: *La voz a ti debida. Razón de Amor. Largo lamento*. Madrid: Cátedra, 2005.

Canciones

Kase O. Amor sin cláusulas. *El círculo* (2016). Producido por Javato Jones y RdeRumba para Rap Solo Producciones. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Q_K0E5YfHvI.

Kase O. Basureta (Tiempos raros). *El círculo* (2016). Producido por Javato Jones y Gonzalo Lasheras. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=PxhamY-FSzU&list=LL19vVgRjfl_Mu5SLZEOtewQ&index=69.

Kase O. Renacimiento. *Jazz Magnetism* (2011). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pwt2Kw6iGTI>.

Violadores del Verso. Ballantines. *Genios* (1999). Ed. AVOID. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=afYQu1qhSxE>.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

1. Entrevistas en profundidad a raperos aragoneses (vertiente sociológica)

1.1. Entrevista a R de Rumba. Zaragoza, 2 de Junio 2010 (Transcripción)

Antes de comenzar le explico brevemente de que trata el trabajo y también le comento la importancia de hablar con él por ser miembro del grupo que es el máximo representante del rap en Aragón y de los más importantes de España y del rap en castellano a nivel mundial. Rubén, que así se llama “R de Rumba” así lo reconoce y lo expresa diciendo que son un grupo “tocho” del rap en castellano al menos a nivel de España.

1. ¿Dónde y cuándo surge el rap en Zaragoza?

El rap en Zaragoza como todas las músicas, el rap, el *soul*, el jazz, viene de América. Esto sucedió a finales de los 70 y los 80 en EEUU y en España llegó en los 80. Concretamente, en Zaragoza llegó por la base americana militar. Esto supuso un canal de entrada musical, de ideas y de conceptos muy importante. Lo mismo sucedió en Rota, en Torrejón...

Yo y mi gente nos consideramos la segunda generación. La primera fueron Larone, que estaba en Misión Hispana que murió de cáncer, *dj Potas*, *Bio yei?*, *breacker Pascual*, que son gente que no han hecho muchas cosas artísticamente después de la época de las maquetas pero que estuvo allí. Los de la primera generación son gente de unos 40, 42, 45 años. La primera generación eran *breackers*, grafiteros y algún grupillo.

En los 80 y a principios de los 90 estaba todo más unido, los *breackers*, tal. Ahora estamos todos unidos pero cada cual va a su bola. Al comercializarse todo más cada cual se ha ido por su lado. Hay grafiteros que no escuchan rap, y *breackers*, no hay casi *breackers* que bailen con electro, bailan con otras músicas.

El rap empezó fuerte en España en el 85 con el *breack*. Luego, cuando te entra la conciencia musical en 6, 7º de EGB...

R antes de meterse al rap escuchaba *heavy* hasta que en 8º de EGB Hate, uno de los Violadores, a través de su hermano que es uno de los de la primera generación le empezó a pasar música y Hate se la llevaba a clase.

2. ¿Ibais todos al mismo colegio?

No Javi (Kase O) que es el más joven...el hermano de Javi y Lirico van juntos a clase desde parvulitos. Yo con Hate hicimos migas en 8º de EGB yo iba al A y el iba al B y empezamos a juntarnos por la música, aunque desde 5º iban al mismo colegio. Me pasó un disco de rap y me pareció una movida increíble.

En Zaragoza hubo un grupo que se llamaba Foreign Nation.

Un centro neurálgico que hubo en Zaragoza era Radio Mai (Radio libre de la Margen Izquierda). Allí *dj* Potas, Larone hacían un programa de radio y allí nos juntábamos todos los raperillos y allí empezó a haber intercambio. Venía el negrata, he conseguido esto, había mucho intercambio de música.

También estábamos al día porque llegó la fiebre de las parabólicas. Antes sólo estaba la MTV americana y la inglesa. La inglesa, que era la que yo pillaba, echaba los programas de rap de la MTV americana.

3. ¿Entendías lo que decían?

En esa época no, te fijabas en las músicas y en como rapeaba el gacho.

4. Tú eres *dj* ¿no?

Sí, yo soy *dj* y productor, y hago música.

5. He visto que te has montado tu discográfica.

Nosotros somos independientes, nos lo hemos montado todo.

6. ¿Qué piensas de las discográficas en general?

Las multinacionales son una movida que ya se les ha acabado el chollo. Han estado haciendo contratos ganando mucho dinero, sacándole mucha pasta a la peña y ahora ya no se venden discos y ahora lo que hacen es,... quieren una parte del pastel de los directos.

Ahora si firmas por una multinacional, que antes era impensable, quieren ponerte su manager para pillar tu 10% o lo que quieran. Las multinacionales tenían mucho poder en su momento... Para nosotros es inalcanzable un anuncio en la tele o un anuncio en una revista tocho porque es mucha pasta, entonces las "multis" te hacían la promoción.

El rap que se lo ha sabido hacer muy mal... Nosotros podíamos haber entrado en una "multi" como Universal y no lo hemos querido hacer, porque no hace falta, paqué. Yo sé que hubiésemos vendido más copias.

7. ¿Pero vosotros habéis vendido un montón?

Ese disco tiene 4 años, que ahora está peor aún, pero ya estaba la crisis musical hace tres o cuatro años, y vendimos 50.000 copias. Lo nuestro funciona que te cagas.

Al principio estuvimos en compañías independientes. En el 98-99 cuando sacamos lo primero estuvimos en una independiente que estaba bien que confió en nosotros se fue al garete porque se le fue la olla al gacho con la pasta y tal y ya, cuando se fue al garete es cuando nos montamos la movida. Desde cero. Qué hay que hacer pa fabricar, dónde se hacen los vinilos, pa la distribución entonces nosotros somos una discográfica y nos distribuye una distribuidora independiente de Madrid.

8. ¿Cómo veis al público, hay diferencia entre el público de aquí y el de Latinoamérica?

Una de las grandes cosas que tiene Violadores y que no han logrado otros grupos y estoy hablando de España, es que le mola a distinto tipo de público que normalmente escucha música independiente: guitarreros, punks, pijos. A Violadores viene a verlos todos los raperos más un montón de gente que no es del rap, mayores y críos, porque la gente se siente identificada con sus letras, porque los tiempos pasan y los que escriben, ...hay muchas letras en las que tú te puedes sentir identificado.

El público joven es mayoritario y está claro, pero delante verás a todos los chavales y detrás te encuentras gente como nosotros y moviendo la cabeza y diciendo eh! Y flipándosela.

Metimos en Madrid 4000 personas en Vistalegre y no todos son raperos. En Valladolid pusieron a 1700 personas, que es imposible que sean raperos y qué pasa ahí? pues que viene gente de todo tipo.

Otra cosa que pasa es que nosotros somos muy currelas, ponemos la entrada baratita, entonces la gente va a la fiesta. Y si se monta un festival a otro grupo no vendrán pero a Violadores hay que ir. Porque sabemos que va a sonar increíble que va a haber pantallitas todo coordinado de puta madre que lleva a sus técnicos que no va a fallar que se curran el concierto ensayao al milímetro y eso se nota tío, eso es así. Y los años, que llevamos años.

9. ¿Con qué medios trabajas?

En estudio yo uso mucho la técnica del *sampler*, uso mucho los vinilos. Sampleo un piano guapo, lo que sea de jazz... Hay una compañía que se llama CTI que todo lo masterizaba Rudy van Gelder que luego estaba en Blue note... pues en esa compañía muchos de jazz (Ron Carter, Herbie Hancock,...) de toda la vida tuvieron que abrirse en los 70 porque el jazz era muy negro al mercado haciendo una música más blanca. Son discos crudos pero son más 4x4. Pues esos 7-8 años de CTI de esa compañía son increíbles. Es un jazz todo instrumental, de ahí te coges un bajo y luego le monto un piano encima tocao de librería, luego le meto una batería. Combino lo poco que se yo de tocar, porque yo no soy músico, bueno... una línea de bajo me hago, de armonía me hago mis acordes y tal, pero tampoco... a mí me gusta que el rap sea crudo.

10. ¿La base sobre la que trabajas es tuya?

Sí, yo puedo coger un bah bah de Colltraine y darle la vuelta, reventarlo, hacerlo más lento y ya encima, a partir de ahí crear una cosa totalmente diferente,

11. ¿Y las bases son muy largas, qué duran ocho compases?

Te refieres a como lo medís vosotros los músicos. Yo tengo mi patrón principal pero luego el bajo en esta cuarta cambia.

12. En definitiva podemos decir que es más complejo de lo que a primera vista se pueda pensar, hay un arreglo del tema que está bien estructurado.

-Para hacer rap guapo, siendo que no somos músicos...

13. ¿Y en directo?

En directo es otra cosa. Lo básico del rap es tu mesa de mezclas y dos platos y llevas las bases pregrabadas que te has elaborado que luego te las pasas a vinilo o lo disparas con otras cosas, llevas tu base, y luego los *scrashing* que has hecho en estudio los haces en directo y más cosas, yo tengo la misma caja aquí que la caja de la base y voy haciendo redobles, mil movidas se pueden hacer en directo. Muchos cortes con los *rappers* que en el disco no están...muchas movidas.

14. ¿Hay improvisación?

A ver, es normal que a un *rapper* se le vaya la olla. Ahí están las tablas de cada uno. Hay mucho contenido de letra se te puede ir la olla y está hasta guapo si te sale una buena improvisación.

15. ¿Pero se guarda alguna sección de la canción para improvisar?

No, las canciones son lo que son. Normalmente en los conciertos de rap al final en el bis improvisabas, se acababa con improvisadas de rapear. Ahora hay que tener mucha sangre fría, porque haces un concierto increíble haces una improvisada y dices, mierda, pa que coño he improvisao hoy si no era el día. Te quedas con mala sensación

16. ¿La plaza del rollo?

Eso es de la época de críos, ahí nos juntábamos a improvisar, nos llevábamos la litrona y ahí nos llegábamos a juntar mucha peña.

17. ¿Y os llevabais el cassette?

No allí hacíamos improvisaciones a *capella*. Lo del cassette también pasaba pero eso era un domingo pa quedar con un colega pero sólo a escuchar música, simplemente.

18. ¿Era vuestro sitio habitual de quedar?

Si, luego te ibas al De Vizio

19. ¿Cómo hacéis los temas?

Hay muchas formas de trabajar. Lo perfecto por métrica, porque el rap es muy métrico, el inglés es increíble para eso porque con un golpe dices mucho, es escribir a partir del ritmo para clavar con las cajas, las variantes. Lo ideal es, ...yo hago una

música, pensando en uno en otro o a mi bola. Le digo “co” toma y que escriba encima. Lo ideal es dar un ritmo y que escriba sobre el ritmo.

Muchas veces escriben letras con tal ritmo de tal americano, entonces le digo tráeme el ritmo me lo sampleo un patrón se graba la capella...esto lo estamos usando mucho ahora porque uno se ha ido a vivir a Barcelona, y yo con la capella me hago una movida, luego él lo vuelve a grabar bien...ese es otro método.

Lo que quiero que te quede claro que rapear no es ta ta ta, no no no no no, que el ritmo manda y las estructuras mandan y la música manda

20. En cuanto a los temas ¿Pactáis la temática?

Por ejemplo para Filosofía y letras, esa tenía yo el ritmo hecho antes, pues esta pa empezar el disco que el ritmo está guapo, potente... estábamos sin sacar un disco en 4 años y es como el reencuentro y entonces se habló... es la temática de la primera del disco. Se habla siempre.

21. ¿Siempre se pacta la temática?

El rap es muy abierto, hay temas que decimos aquí no vamos a hablar de nada. Hay un tema “haciendo lo nuestro” de un maxi que uno habla de beber, el otro de fumar y el otro de escribir. Entonces se pusieron de acuerdo yo hablo de beber, yo hablo de fumar y yo hablo de escribir. En *Formación Plantacalle* que es un tema politiquero, pues ya se sabía que iba a ser politiquero compromiso social...está hablao.

22. Comentando algunas frases de letras que preparé “al rap trato como firme varón”

Para nosotros el rap nos merece mucho respeto, la música nos merece mucho respeto.

23. ¿Tú te ves haciendo rap a los 60 años?

Bueno, yo no rapeo, pero por qué no. Los músicos de otras músicas hasta que se mueren están ahí. Mucho respeto al rap, lo que te ha dao y lo que te ha quitao. Y nos gusta tratarla pues como es, porque como es una música que lleva tan poco tiempo...la escuchan muchos jóvenes, parece que es más frívola, ¡y una mierda tío!, esto se merece el mismo respeto que el pop, el rock, el jazz o lo que sea, y eso hemos intentao, de to la

vida, educar a la gente, porque el rap en España lleva 4 días. Nosotros lo hemos visto crecer, y cuando empezamos no había nada. Ahora ya hay técnicos ya hay salas...

24. ¿Tiene un papel educativo?

No es el monotema del amor ese del pop, de esa mierda. Pero tampoco te puedes parar a pensar en lo que dices porque te escuchen niños. Esto es lo que hay tío, y esto es nuestra experiencia y nuestra movida. ¡Hombre! hay cosas que no puedes decir (interrupción de un amigo)... que tampoco te puedes parar a pensar porque entonces te limitaría. Lo que sí que está claro que es una música que dice mucho. Violadores más que educar, que ya hay mucha peña que hace eso, es intentar hablar de tu experiencia personal. Nadie tiene la verdad absoluta, pero coincide que nuestra realidad coincide con la de mucha gente. Si lo sabes contar bien, con buenas métricas, con palabras guapas...es que dicen: pues a mí eso me pasa.

El cacho de Hate (en Filosofía y letras) es que es muy negativo este tío.

25. ¿Tú compartes lo que dice?

No... es que es muy personal, el Hate es muy oscuro...es un gacho que es así es lo que ve, es lo que piensa. Es que esta peña que escribe dice sus movidas muy interiores y están ahí reflejadas y esto es un reflejo de Violadores del Verso pero de Hate concretamente. Yo no pienso así, no pienso que el mundo sea una puta mierda, al contrario, yo agradezco cada día que pasa como algo que hay que vivir a tope. Por ejemplo al Kase O o al Lírico no los vas a ver tan negativos, los vas a ver de otra manera.

26. Con respecto al “me río de Sergio Dalma”

Claro, es que toda esa mierda del pop, que sí, que es muy respetable, y yo respeto pero, tú que eres músico, los 4 acordes de siempre, todas las canciones iguales y hablando mierda, pues esas canciones de mierda de amor, que sí que vale que hay amor, pero que ya vale que todas las letras igual...que ya sé que a las tías les vuelve loca que es muy jodido, pero que ya vale...La gente quiere algo más, letras que te digan algo.

27. ¿Y el “co”? (lo pregunto porque aparece en una de sus letras)

Sí, es muy aragonés.

28. ¿Pero lo reivindicáis?

No está buscao, nosotros hablamos así, sí, somos muy aragoneses. Somos de aquí.

29. ¿Y en relación con el mundo global, tanta globalización pero al final uno es de donde es?

Una cosa que la digo sin pensar mucho, lo ideal sería que todos habláramos el mismo idioma, el inglés? es un idioma que con poco dices mucho, es fácil de aprender, ...lo del co es que habla así y esto refleja la vida real

30. O sea , que la temática trata de la cotidianeidad, del día a día

Sí, sí eso es y de la experiencia personal y de lo que ves y tu opinión personal. Es que son...las letras de estos son muy personales... por ejemplo Javi dice Dios sigue siendo mi ídolo y no es que sea católico practicante que va a la iglesia pero él sí que tiene en la cabeza que algo hay

El rap empezó como algo marginal pero no tiene por qué ser de gueto, por ejemplo Kase O se sacó una carrera Turismo o el Tote que es otro cantante de rap es filólogo y rapea de puta madre, Yo curro clase media y no tengo por qué ser del gueto. Esos son clichés que se crean por los yanquis...y hay gente de barrio que rapea muy bien... pues cada uno...y dramas violentos que cojo y te rompo la cara... yo lo respeto pero yo no soy así.

Hay violencia contra el sistema o contra tal que lo puedo apoyar, pero cada uno ya rapea...

La violencia, a nadie le gusta la violencia pero hay cosas que no se pueden aguantar. La violencia en su justa medida no digo que sea necesaria, pero tampoco te puedes dejar pisar. Y la justicia igual, como dice Malcom X “que no hay paz sin justicia”?

31. ¿Y el video clip del desierto? Siempre se asocia el rap a un entorno urbano.

Es que no tiene por qué ser así. Eso fue una idea del director del video y nos moló y los monegros tanto que dicen del agua, mira que desierto tenemos aquí a 15 kilómetros.

Kase O se ha montao un grupo con unos músicos de Barcelona.

32. ¿Cada uno tenéis vuestras historias?

Vamos a hacer un disco cada uno en solitario, yo no, y hay un paroncillo ahí con eso.

33. ¿Pero a la vez seguís teniendo vuestros conciertos de violadores?

Sí, la locura va toda a la vez.

34. No tenéis la visión romántica de soy de Violadores y nada más.

No, no, aquí hay libertad, aquí nadie es imprescindible, y si algún día se acaba Violadores pues se acabará. Pero aquí somos libres todos, no estamos ataos...

1.2. Entrevista a Rubén y Rocío. Huesca, 8 de junio de 2010 (Transcripción)

Rubén (26 años) da clases en Casas de Juventud de rap y Rocío viven en Huesca y cada uno tiene su propio grupo de rap. Concretamente, Rubén es miembro de “Huellas de barro” y Rocío de “Kdespadas”.

Quedamos en un bar en Huesca e hicimos la entrevista en la terraza. Posteriormente, fuimos a su casa y me enseñaron algunas muestras de proyectos de canciones, de pasajes de canciones sampleadas que luego son utilizados para hacer la base de los temas y finalmente me facilitaron algunos libros y cd's relacionados con el rap.

Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha les expuse brevemente las intenciones del trabajo que voy a llevar a cabo.

Transcripción.

1. ¿Te dedicas a la educación? (dirigida a Rubén)

Soy monitor de los talleres.

2. ¿Se emplea el *hip hop* como herramienta educativa? (a Rubén)

Es que se ha empleado siempre. Desde hace 15 años, ya en EEUU salió un tipo que se llama KRS One que fundó una cosa que el llamo la universidad del *Hip Hop* en el Bronx. En un edificio que debía de estar abandonado y tal, y el tío lo compró o lo alquiló o lo que fuera e hizo una especie de talleres para los chavalicos... pues lo típico, antes de que se peguen de tiros pues que bailen *break* o que rapeen entre ellos y tal. Se fundó un tipo de rap que se llama Edutiment, y este tío es como el fundador. Y es mezclar una educación más social, ya no es una formación, sino el educar a los chavales en el respeto, en que el rap no es la cultura del macarra, sino de chavales jóvenes que pueden decir mucho.

3. Y eso aquí ¿cómo se aplica? (a Rubén)

Yo estoy haciendo talleres con niños de 13-14 años que fácilmente si no estuvieran allí estarían en el parque fumando porros, que luego posiblemente salgan de ahí y se vayan a fumar porros, pero una hora y media han estado allí hablando sobre algo que les gusta.

4. ¿Ese tipo de talleres está pensado para gente...marginal? (a Rubén)

En un principio no, pero claro... son casas de juventud...(interviene Rocío) por ejemplo en San José donde la mitad o son gitanos o se pasan el día en la calle, igual no es un taller enfocado a chavales marginales, pero, al fin y al cabo, sí que lo terminan siendo. (interviene Rubén) En parte sí, aparte porque la gente que se apunta a un taller de rap pues ya son chavalicos que tiran un poco a la calle. En San José pues hay muchos chavalicos un poco macarrillas tal y cual... Luego también estuve en la Almozara que también hay bastante gente así que quieras que no... son gente de educación de calle, educación social tal que van buscando precisamente a la gente que no tiene nada que hacer... para buscar un poco esa salida...tampoco tienen por qué ser marginales, pero siempre son gente con...lo de marginales me resulta un poco raro porque yo en ese sentido también he sido marginal. Marginales no son, son chavalillos de calle, no son chavales que están todo el día estudiando en su casa. Son chavales que a los 16 años ya están buscando curro. Culturalmente tienden un poco más a otro...

5. ¿La gente va a las casas de juventud por voluntad propia? (contesta Rubén)

Antes no. Ahora con el tema de los reajustes en casas de juventud incluso hay talleres que los pagan. Te sorprenden chavales que son súper puntuales y luego les preguntas y te dicen, pues yo a clase no voy nunca.

6. ...Eso les interesa

Por un lao, estoy yo que quieras que no para algunos chavales jóvenes que ya van conociendo algún grupo y tal, pues soy como de un grupo que parece que es como más... que merezco más respeto. Por otro lao, van a algo que a ellos les gusta. Luego, concretamente en San José conseguimos que nos dieran para montar un ordenador, unos altavoces, tienen un equipo de platos para poner música, tienen un micrófono para grabar, entonces...claro, es ir a un sitio en donde en cualquier momento saben que van a poder ir a grabar una maqueta o a grabar un tema, que una vez han hecho el curso ese se les permite entrar cuando quieran. (Interviene Rocío) Yo creo que los educadores se han dado cuenta que es algo que tira a los chavales, porque antes...va los raperos son gamberros y tal. Ahora ya es un poco más moda y se han dado cuenta que es como algo

que les puede entretener y sacarles un poco del rollo de futuros delincuentes. Es un poco paradójica (ríe) porque antes los raperos eran delincuentes y ahora se hacen talleres de rap para que los chavales no se hagan delincuentes. Está bien porque lo han asimilado los educadores como algo positivo, y está también bien porque al fomentar eso ellos mismos se culturizan de lo que es el rap, y al culturizarse pues lo ven desde un punto de vista más respetuoso y más conciencioso...

7. ¿Vosotros consideráis el rap como una música marginal?

(Contesta Rubén) No es marginal pero...es lo mismo que los chavales, no es la música marginal como tal porque no tiene por qué serlo. Además los valores básicos del rap son unos valores de respeto, de autorrealización, de una serie de historias que no son marginales. Pero sí que es verdad que es una música que nace de una cultura de una época y de una zona que era marginal. Es un poco como...salió el punk...pues fue una salida de esos chavalicos a esa marginalidad, una forma de decir estamos aquí.

8. ¿Hay relación entre el *punk* y el *Hip Hop*? (contesta Rubén)

Hay una frase que hay mucha gente que ha unido el rap y el punk que es el “hazlo tú mismo”. Todo lo que puedas hacer tú y te evites tener intermediarios en ese sentido, pues va a ser positivo porque lo vas a controlar tú, y eso es algo que ha unido a esas dos culturas.

9. El hazlo tú mismo en relación con las discográficas... la filosofía que lleváis es hacerlo vosotros mismos... que se pasa de discográficas directamente. (Contesta Rocío)

Yo creo que en el momento que dependes de una discográfica un poco están decidiendo lo que tienes que decir, lo que no, lo que publican, lo que no...entonces, el rap se caracteriza por ser una herramienta directa, de un mensaje, entonces, en el momento que ya te están controlando lo que no puedes decir, ya no es tú mensaje, es el mensaje filtrado.

10. ...entonces ¿hay censura en las discográficas? (Contesta Rocío)

Hombre, no hay censura pero igual te dicen... (Interviene Rubén) hay censura, hay censura pero con todas. (Interviene Rocío) igual te dicen, para vender tienes que

hablar sobre esto y no puedes hablar sobre esto. Entonces, yo creo que se ha optado por grabarte en tu casa tus movidas por eso mismo, no hay nadie que te diga...pues esto deberías hacerlo así. Tú lo haces como te sale y por eso es un poco un movimiento más auténtico que puede ser el pop, porque está un poco deslavao todo lo que es el mensaje y la cultura.

(Interviene Rubén) El problema es que todo se está industrializando, hay un movimiento más grande...todo el tema de la industria de la música se están empezando a fijar en esto y ni hay el movimiento económico que hay en otros países...te vas a Francia, Alemania, allí ya hay gente que vive del rap, pero gente que está a niveles de música bastante bajito. Aquí hay cuatro grupos viviendo del rap.

11. ¿Quiénes son? (Contesta Rubén)

Violadores del Verso los que más, porque tuvieron la suerte de encontrarse con Ramón Alconchel, que es su...el que organiza económicamente todo...El tío se ha movido siempre con el tema de música y tal y debían ser colegas de hace tiempo.

12. ¿Os gustan los Violadores del Verso?

Sí (contesta Rocío) (Rubén) a mí me gustan mucho, no es el mismo tipo de rap que hago yo por ejemplo, que hace mi grupo, pero sí que es que son un grupo que son el jodido referente. O sea, que cuando yo era así ya estaban haciendo lo que están haciendo ahora, y han sido precisamente un referente porque han seguido haciendo lo mismo, pasando por la televisión, por los premios MTV y han hecho lo mismo, o sea, en ningún momento han cambiao nada, han sido como el mantenerse totalmente en su historia. Entonces, ya sólo por eso merecen el respeto más grande que le puedas tener a un grupo. Entonces estos pues son lo que son.

13. ¿De dónde os viene el gusto por el rap?

(Contesta Rubén) A mi me viene porque soy de Zaragoza y en Zaragoza yo tenía 8 años y me iba a conciertos de rap. Mi hermano es un año y medio mayor que yo que es la otra parte de mi grupo, y él lo descubriría pues a los 10 años y era lo típico, yo no sabía a dónde ir, pues me acoplaba a mi hermano, y hemos ido a conciertos pues desde esa época.

14. ¿Desde crío has escuchado rap?

De crío era más *heavy*, pero también hay una relación muy grande en Zaragoza entre el *punk*, el *heavy*...yo he ido al “De Vizio” que es un bar que hoy en día es como muy *heavy* y allí ha habido conciertos de rap. Y he ido a la zona heavy de jovencito y te ponían rap, y luego te ibas al “Caos” y te ponían *punk*. Había como una mezcla ahí que cada uno tiraba lo suyo pero estaba todo muy junto. (14:57)

(Rocío) Yo personalmente pues no sé. Yo vivía en Graus y allí no llegaba ningún tipo de influencia... y yo desde pequeña escribía letras que no estaban dirigidas especialmente al *Hip Hop* y andaba un poco entre el *punk* y tal, y no sé cómo empecé a escuchar *Hip Hop* “La mala Rodríguez”, “Frank T”, los españoles, porque el *Hip Hop* americano, que se supone que es el mejor, no lo he llegado a escuchar hasta que conocí a Rubén que me ha culturizado en todos los grupos.

15. ¿Entiendes los temas en inglés?

No demasiado, pero sí que puedes entender en qué rama, digamos, oscilan los grupos. Puedes saber que unos son más de rollo gánster que hablan de pistolas de putas de coches caros, y otros son más comprometidos socialmente. (Interviene Rubén) Los gánster hablan de yo tengo más dinero.

16. ¿Hay muchas ramas?

(Rocío) Bastantes. Lo que se conoce como estereotipo que es el rollo del vacileo y todo eso, es la parte más famosa del rap y más en España porque no sé por qué ha triunfado un poco eso, pero sí que hay unas ramas un poco más de compromiso social, política,...

17. Los violadores hablan de cosas muy cotidianas

(Rubén) Los Violadores no tienen un mensaje muy complejo. El tema es que los Violadores tienen ahí a los tres mejores *mc's* de España, y concretamente uno que es Kase O que es como el mito. Además creo que es filólogo o algo así. Es el mejor. Y desde que todos tenían 16 años, apareció este con 13 y les soltó cuatro palabras y los dejó a todos flipando. Es un tío que tampoco le hace falta decir mucho. Son muy cotidianos pero de vez en cuando te las van colando. Son mensajes muy sutiles pero van

metiendo algo de mensaje. Se centran básicamente en el tema del... (Rocío) del alcohol (riendo), (Rubén) eso...concretamente el Hate, pero son muy ligeros en ese sentido.

18. ¿Vosotros qué temática empleáis o hacéis?

(Rocío) El grupo de estos tiene más trayectoria. Han sacado un maxi, un disco y ahora van a sacar el segundo disco. Han estado en Francia y en Alemania. Quiero decir, que es un grupo que ya tiene nombre y el peso. El nuestro pues de momento no demasiado. Es un grupo importante porque a cualquier rapero de Zaragoza les preguntas por “Huellas de Barro” y los conocen.

19. ¿Y te da para vivir? (a Rubén)

No, no. Yo no he visto un duro en mi vida del rap, porque todo lo que hemos ganado lo hemos gastado en comprar equipo nuevo, comprar discos, en hacer algún viaje. Por ejemplo, lo de Alemania que contaba Rocío en verdad nos lo pagábamos todo nosotros.

Allí tocamos en una especie de casa de juventud pero exclusivamente dedicada al *Hip Hop*. Tienen un edificio con campos de fútbol, canchas de baloncesto,...pero es una asociación juvenil. Lo hacen para llevar a los chavales. Claro es Alemania...además es una zona de Alemania que se llama *Karlsruhe* Que tal como nos dijeron es una de las seis zonas más ricas del mundo, y llegabas y la gente mucho dinero no tiene, pero las instituciones se lo gastan todo en cultura, en tal, las calles súper limpias, todo súper bien montao, pues...Alemania, eficiencia de reloj total.

También es verdad que nosotros somos el otro extremo. Aquí en España, concretamente con la gente joven y con la cultura están bastante verdes.

20. Y las mujeres en el rap... ¿hay muchas, pocas...?

Hay más de las que parece (contesta Rubén). (Rocío) El tópico es que el rap es de hombres, pero te pones a pensar y sí que hay figuras importantes. Me parece que las mujeres tienden a tener una educación más de... no están tan en la calle generalmente y no están tan dispuestas a luchar o a hablar sobre letras un poco cañeras. Entonces, en ese sentido, parece que es un juego un poco más de hombres, pero simplemente si te

apetece cantar y eres chica y te apetece hacer tus letras las haces. No te encuentras ninguna barrera ni ningún privilegio.

(Rubén) Hay un tópico de que el rap es machista, el *Hip Hop* es machista, y es como que todo el mundo dice “es que los *rappers* son muy machistas”. Yo lo que digo es que el *Hip Hop* no es machista. En España es machista porque, en general, la cultura en España es machista. Incluso las propias *rappers* que han ido saliendo del *Hip Hop* en España tienen un punto machista de utilizo mi cuerpo como forma de publicidad o utilizo mi sexo, mi género como una forma de distinción.

(Rocío) Es como que cuando hay una tensión hacia un lado hay una contra tensión. Si ves que los tíos hablan de sus huevos, las tías en general hacen lo mismo pero al revés, y eso me parece un error muy grande porque estás poniéndote al mismo nivel que se supone que no es bueno. Entonces yo creo que lo mejor que puedes hacer es ser natural y si te apetece expresar lo que sientes lo escribes, lo cantas y no hay ningún problema porque seas chica, porque seas gay, porque seas lo que seas. Tú simplemente haces rap como lo puede hacer cualquiera y ya está. Te pueden respetar más o menos, pero, en general, yo, por lo menos, en mí experiencia lo hago porque lo necesito. Lo necesito como una manera de desahogarme y he encontrado en el rap mi vía de desahogo. Yo lo hago y punto. Si la gente me apoya o no es algo secundario.

21. ¿Tú Rubén qué eres?

Yo soy *dj* y productor, escribo así como por vicio pero... no es lo mío.

El rap aquí es muy distinto a cómo es en EEUU, porque son culturas distintas, en cada sitio se va adaptando, y de hecho, es lo que ha hecho que sea mundial. Si aquí tuviésemos esa forma de entender el *Hip Hop* no tendría ningún sentido porque yo aquí no llevo una pistola en el bolsillo, o si pinto en un tren no me va a venir la policía de Nueva York a perseguirme con metrallas. Aquí se te vas a Madrid vienen a apalearte con porras,... no es el mismo tipo de cultura. En Suecia hay un grupo que es muy mítico ahora que se llama Looptroup y, concretamente, el tío que más famoso se ha hecho es muy sueco, no bebe, no fuma, hace deporte todas las mañanas y él su rap lo enfoca a eso. No tiene nada que ver con el tema de las drogas, los coches caros y tal porque su

cultura no es esa. La flexibilidad que tiene el *Hip Hop* es lo que ha hecho que se pueda utilizar tanto para educar como para deseducar.

(Rocío) Vamos, que cada uno adopta lo que quiere.

22. ¿Tú que temas empleas? (a Rocío)

Yo soy bastante crítica con todo lo que es el sistema. Tampoco quiero caer en los tópicos de yo soy antisistema, yo voy contra todo. Yo intento ser un poco coherente, entonces, yo saqué mi primera maqueta a los 15 años y era como una época muy de rabia contra todo. Tenía temas contra la violencia de género, temas contra el capitalismo, y lo que salía.

23. ¿Tenéis algún tema colgao?

Tenemos algo en el My Space, pero la verdad es que... ahora estamos grabando cosas nuevas y tenemos que actualizar un poco todo eso.

(Siguiendo con las temáticas) los temas son un poco en lo que crees. También es difícil porque yo puedo decir que voy contra del capitalismo pero también tienes que saber de lo que hablas, entonces es difícil hacer un minuto y medio de letra, de versos y hacer que sea coherente. Entonces hubo una época muy de parón porque a los 15 años como que estás muy rebotao con el mundo, tienes todo muy claro, me escribí 13 temas uno por día, quiero decir, estaba en plena creatividad. Luego te haces un poco más mayor y dices... como que las cosas no son todo o blanco o negro. Todo tiene su por qué su cómo,... entonces es como buscar el punto, de qué es lo que quiero hablar y me quedé un poco estancada en ese sentido. Pero también yo creo que el secreto está en saber hablar de todo. Tampoco tienes que decir “como mi grupo es de denuncia social, solo puedo hablar de antisistema”, pues no, hay veces que puedes hablar de la fiesta que has pasado con tus amigos el domingo pasado y si la cuentas con gracia con ritmo y con fluidez, pues te queda un tema que te cagas.

24. ¿Pactáis la temática?

Se puede hacer de varias maneras. La única manera buena yo creo que es hablar, “vamos a escribir un tema” y cada uno lo plantea desde su punto de vista. Entonces, en ese sentido consigues que cada uno tenga su identidad, tanto a la manera de abordar el

tema como al estilo que le pone y también consigues que tenga una unidad temática el tema,... porque nosotros al principio decíamos “mira que cacho he escrito” luego lo pasabas y el otro lo continuaba y, a veces tenía unidad temática y a veces no, y te das cuenta que se desvía la dirección del mensaje que quieres dar. Ahora sí que intentamos plantear un tema y desde ahí, no obligamos a nadie a definir el yema de una manera concreta, pero sí que puedes hablar. Tenemos un tema que hemos sacado en un recopilatorio que es sobre el dinero, pues uno habla en plan “no tengo curro y hacienda me roba lo poco que tengo”, el otro habla sobre que los curas se enriquecen a causa de los de la fe y los otros hablan sobre que el dinero es el veneno de la sociedad. Cada uno dentro de un mismo marco pues se hace su interpretación.

Lo que sí es muy estricto es que cada uno canta la letra que ha escrito. Entonces es una manera de identificarte tú con tus palabras, con tu estilo y con tus pensamientos. En otros estilos uno compone y otro canta, pero en el hip-hop cada uno canta lo que ha escrito.

25. ¿Cómo haces las bases? (a Rubén), por ejemplo ¿coges un trozo de Miles Davis...

Sin ningún problema, coges un trozo de Miles Davis. De hecho, es de lo mejor. Hay una frase así muy típica del rap que dice “la música en el rap se hace con todo menos con rap.” La música en el rap empezó con los *dj's* jamaicanos que llegaron a Nueva York, y eran los que venían de *show systems* de *reggae* de coger su camión sus dos platos y poner discos. Y llegaron una serie de *djs* que empezaron a coger esos discos y en vez de a ponerlos simplemente, pues los presentaban con micro y entonces era el *speaker*, que se llamaba, y presentaba un poco la canción que iba a poner y la ponía. De ahí los *dj's* empezaron a coger un trozo de la canción para que bailaran los *breakers*, y eran como diez segundos de esa canción y cuando se acababan esos diez segundos tenían otra copia igual y lo volvían a poner y repetían ese trozo.

26. ¿Y cómo hacían esa copia igual?

Tenían dos vinilos de lo mismo y luego la habilidad de empalmar los *loops*... que no sonara a destiempo.

27. ¿Esto es una práctica habitual, lo de comprar los discos por duplicado?

Hay tres disciplinas básicas que son el *scrash*, el *backsping* y *beat jugling* y eso es el *backsping* llevao al extremo. Coges el bombo de un disco una caja de otro y con los dos discos vas haciendo un ritmo. Hay tíos que hacen barbaridades.

Luego salió una moda extraña que era tocar eso mismo pero con instrumentos. De ahí han salido temas muy clásicos y muy buenos porque ha habido gente que se ha metido de otras historias, del funk pues se ha metido al rap... y claro, ya te estaba produciendo peña que sabía mucha música, y luego se volvió un poco al tema de coger trozos de música, pero ya cuando se encontró el *sampler*, que es el aparato por excelencia, que es coger el trocito de música y repetirlo que ahora ya no es tampoco eso. Igual coges un segundo lo repites, lo manipulas, lo pones del revés, le subes el tono, le bajas el tono, le metes con instrumentos grabaos,... puedes hacer mil cosas.

28. ¿Pero esto se hace ahora?

No se grababan discos así. Esto se hacía en las fiestas para que bailaran.

29. ¿Tú como lo llevas?

Yo llevo unos aparatos que son como platos de vinilo solo que llevan el archivo en digital. O sea, tú metes un cd y tienes un plato encima de tracción directa.

30. Digamos que es un plato de vinilo pero que es de cd

Sí, lo que es el motor y todo es igual que un vinilo. Entonces te da la posibilidad de no tener que plancharte tus discos que valen una pasta y de poder meter en un momento dado cualquier efecto que quieras meter tuyo propio o....

31. También llevas la base toda prefabricada

Sí, en el fondo es lo mismo. Llevas la base prefabricada o en un momento dado que quieras hacer una parte del *show* distinta pues te coges un cachito de la base tal, otro cacho o incluso te puedes poner simplemente un bombo y hacer el tema ese sólo con los sonidos que tú ya has seleccionado, no tienes que andar con los discos...

32. O sea, que te lo llevas preparado de casa

Claro, eso mejora mucho el tema del concierto porque lo tienes ya todo clavao. Pero vamos, hace 5 años que tenemos esos cacharros y antes era coger discos de grupos americanos porque en España vinilos no se fabricaban ni se fabrican, o sea, es difícil...

33. Ahora vuelven a sacar vinilos

Sí, pero valen mucho dinero. (Rocío) Ellos sacaron su primer maxi en vinilo. (Rubén) Fue nuestra única exigencia, queríamos sacar eso sólo en vinilo. Pero claro, la masterización no es buena, el disco lo prepararon como para cd y sonaba bien pero cuando salió en vinilo perdió muchísimo. De no ser muy buenos o hacer como hicieron los Violadores que se fueron a los estudios D&D en Nueva York o que te vayas a masterizar a un sitio donde haya un tío que sepa de rap. Porque el rap además tiene un sonido que por muy buen técnico que sea, si sonorizas como si fuera rock no va a sonar bien. El rap tira mucho a los graves, mucho de recortar agudos... entonces, suena muy distinto, y es el principal problema de los conciertos además que te viene un técnico que puede ser bueno o malo pero si no le gusta el rap no va a entender cómo quieres que suene. Luego el otro problema es que la mayoría de los *rappers* no tienen ni idea de sonido y entonces se junta el hambre con las ganas de comer.

34. ¿Hay improvisación?

(Rocío) Más a nivel en el parque, nos juntamos he improvisamos o salimos de un concierto e improvisamos, pero a nivel escenario, en general, no es algo que esté muy establecido.

(Rubén) Igual lo que es una canción está establecida, pero siempre hay un punto de improvisación, entre otras cosas porque el rap en gran parte viene del jazz. El 60% de la cultura del rap viene del jazz, del blues, del rock clásico... entonces hay mucho de eso, y siempre tienes preparaao pues eso, el tema es este y tú tienes unas letras, unas historias, que pasa, que se deja muy abierto el tema de en un momento dao cortar aquí, hacer cualquier historia que se te pueda ocurrir en ese momento ahí lo tienes abierto a eso. También es un tipo de música que es lo suficientemente sencilla como para ser informal en un momento dao. Y una de las gracias que tiene, además personalmente para mí los conciertos que hacemos es el gustazo que nos podemos dar de en un

momento dao mi hermano se la va la pinza, la caga y se improvisa media canción sin ningún problema.

Los *rappers* que ya tienen unas tablas es que los ves improvisar y es como si lo tuvieran escrito desde hace un año.

(Rocío) El rap se distingue de otras... a nivel letras se distingue de otras músicas, porque estás tan ejercitao a buscar la rima y a buscar la estructura que hay veces que aunque no lo tengas escrito ya tienes un poco en tu cabeza la propia estructura y de hecho la forma de medir a un buen *mc* de un mal *mc* es cómo improvisa.

(Rubén) La figura del *mc* viene del *speaker* en las *block's party*. El *dj* estaba allí presentaba las canciones y de repente venía un colega de este tío y empieza a presentar las canciones del *dj* mientras pincha y en esos momentos de repetir el trozo de 10 segundos de canción 30 veces se crea un momento de tema así instrumental repetitivo. Eso da pie a que el tío empiece a rapear y ahí es donde nace lo que es el rap. Y concretamente, hay gente que dice que lo que es el nombre de *Hip Hop* viene de cuando el *dj* soltaba el disco, la primera vez era el hip y cuando lo soltaba la segunda vez era el hop. En el fondo es muy básico todo, pero viene de gente que tenía la cultura del ritmo y una cultura musical bastante grande, porque pues eso, barrios negros que la mayoría son inmigrantes de zonas donde la música es súper importante, pero que no hay cultura de escuela, digamos, no es una música de conservatorio. Pero que pasa, que conforme van saliendo de ahí pues acaba habiendo gente que de repente te enteras de que tal productor de tal grupo aparte es batería de tal grupo de *funk* o saxofonista de tal grupo de jazz, porque en el fondo está todo unido. Digamos que el rap sería al jazz, el *blues* y por ahí como el *punk* sería al rock, o sea es como un poco los hijos cabroncetes que no tenemos ni idea pero lo vamos a hacer igual.

35. Sois muy conscientes de la historia del rap por lo que veo

(Rocío) No te creas.

(Rubén) Hay mucha gente que no tiene mucha idea pero más por una falta de información externa. Es verdad que es una historia que no es sólo la música, conlleva una cultura y una historia detrás bastante grande.

(Rocío) El problema es que como todas las modas, las tribus urbanas, las tendencias, pues hay gente que sabe lo que hace, de dónde viene, sabe por qué lo hace y gente que se apunta al carro. Entonces, concretamente en España, creo que el gran fallo es, como que se ha extendido la leyenda de que si eres más *hardcore*, eres mejor, entonces eso significa que los *hardcore* sólo escuchan rap y por ejemplo un buen rapero sabe mucho de música, por lo que decimos que samplea trozos... entonces se ha extendido una movida de que eres mejor cuanto más *underground* seas, cuanto más *hardcore* seas.

(Rubén) Un ejemplo de *hardcore* son los Violadores porque son muy secos, tienen un ritmo muy pesao...

36. ¿Cuántas tendencias de rap hay?

(Rubén) Hay muchas cosas. Está el rollo más gánster, el de soniditos así más electrónicos, esté el del *hardcore*, que dentro del *hardcore* te puedes encontrar mil formas de hacerlo porque hay gente que lo hace tirando más a un rap seco, muy poco “musical” muy lento, muy pesao y gente que hace un *hardcore* más gritón, más rápido, más sucio.

37. Una vez escuché un rapero que era melódico, es decir, no sólo declamaba, sino que hacía melodías.

(contesta Rubén) Ahí hay un problema. Mi hermano que es *rapper*, de los de bla, bla, bla... antes de los conciertos se ensaya el tono en el que va a cantar. Está pensao el tono en el que vas a hacer los coros, que luego ya sale como tenga que salir.

(Rocío) Yo lo que quería decir con el rollo este de que en España parece que se premia que seas *hardcore* y tal, es como que si cantas, muchas veces ya eres comercial. Si te sales del machaqueo bla, bla, bla, muchas veces ya no eres *hardcore*. Yo lo que iba a reivindicar es que somos un poco garrulos en ese sentido de... El rap en España no evoluciona por eso. Si haces estribillos ya eres comercial, entonces como que somos un poco cerraos en una cultura que se supone que tiene que ser de respeto y de una mente súper abierta.

Cuando has dicho que si todo el mundo que está metido en el rap tiene consciencia de la cultura y todo eso, muchas veces son chavales que su vecino rapea y ellos pues también rapean y no tienen consciencia de nada, ni de melódicos ni de nada.

(Rubén) El problema no es tanto el rap, sino que somos dispares. Cuando haces todo lo que los demás hacen te estás copiando, cuando haces algo nuevo ya no haces lo que todos los demás hacen, con lo cual, ya no te aceptan, Hagas lo que hagas te expones a ser juzgado... porque es una cosa muy española, hay que reconocerlo. Llega un momento en el que tienes suerte, yo por ejemplo con mi grupo nos salimos un poco de lo que es la norma, pero claro, en el fondo... porque en Zaragoza concretamente, desde que somos críos como nos conoce todo el mundo y tal se nos respeta, pero si yo en un momento dao hubiera tenido algún problema con gente influyente o importante en Zaragoza, posiblemente ahora, posiblemente, no se me respetaría como se me respeta.

(Rocío) La toman contigo y te hacen la vida imposible. En el sentido que dicen este es un toyaco que es como un insulto del rap, entonces te oye el vecino y dice es verdad no escuches a ese que es un toyaco y el otro dice vaya mierda de grupo que estos son unos toyacos.

(Rubén) En el fondo en España el rap es como un patio de vecinos. Entonces, se crean grupos, hay gente que se lleva bien con todo el mundo, gente que no se lleva bien con nadie, hay grupos que están enfrentaos a otros grupos, entonces, claro, es complicado mantenerse ahí en un estado neutral. Yo creo que me llevo bien con todo el mundo porque en todo momento he respetao lo que hacía la gente, hasta el momento en el que yo he pensao que no era respetable. Pero en el momento que he pensao que no era respetable en ningún momento me he puesto a decir esto es así esto es asá. Simplemente, yo he ido por mi camino.

38. ¿Hay alguna habilidad que se valore especialmente como por ejemplo echar una verborrea rápido en un breve espacio de tiempo?

(Rocío) Yo creo que en cierta manera sí.

(Rubén) Se valora más pero yo creo que una vez entiendes como funciona esto te das cuenta que es más difícil rapear lento que rapear rápido. Eso cuando hicimos el disco nosotros estuvimos con un mozo francés trabajando que allí en Francia es bastante

importante, ya un personaje con sus años, que tiene una escuela de dj, de producción y tal, y una de las cosas importantes así que me dijo a mi era cuando quieras aprender a hacer algo bien aprende a hacerlo lento, luego ya lo haces más rápido. Entonces, que una persona rapee en un ritmo, por ejemplo de 80 bpm *beats* por minuto es mucho más complicado que rapear en una de 120, porque en una de 120 metes menos palabras y tsssssss... queda como muy bien. Pero el conseguir mantener el ritmo y el deje y saber utilizar los silencios, a nivel calle igual es eso, muy rápido es muy espectacular, pero ya entre la gente que nos fijamos un poco en las historias, sobre todo en la utilización del silencio es una cosa que marca mucho la diferencia entre los que son buenos y los que son muy buenos.

(Rocío) En la tendencia esta que te digo de eres *hardcore* y tal, yo me acuerdo que decía es que si en algún momento dejas un silencio es que no lo sabes hacer, sabes. Es como que se valora, en ese sentido, que lo hagas todo de corrido. Luego, en el fondo dices, es absurdo, yo lo que quiero es que se entienda el mensaje que estoy dando. No puedo meter tres minutos sin silencios o parones sin recalcar nada porque nadie lo va a entender. Ahora un poco se tiende a meter coros, a reforzar frases, a dejar silencios, a hacer estribillos, que no tienes por qué ser comercial por hacer estribillos.

(Rubén) También es verdad que hay una serie de temas, concretamente del rap español, que han marcado una historia ahí y hay un par de temas míticos que yo lo oigo y se me saltan las lágrimas de minuto y medio sin respirar y babababa... súper rápido que... claro, eso también tiene su historia, pero eso no lo hace un tío que no sepa rapear. Concretamente, Sánchez se llama el tema que es del Club de los Poetas Violentos. CPV. Ese es un tema que lo pongas donde lo pongas si hay un *rapper*, se le saltan las lágrimas, porque es uno de esos temas míticos de...

39. ¿Hay temas que digas, este es el paradigma?

(Rubén) Hay muchos. En Violadores está el que... Hubo un pequeño problema entre Kase O y un *rapper* de Barcelona, no sé muy bien que pasó, pero hubo un pique ahí muy gordo, y Kase O en su estado de superioridad, no sé si muy consciente de lo que estaba creando hizo un tema como de 10 minutos que se llamaba “mierda” que básicamente lo que era la música sonaban truenos por detrás y era soltar toda la mierda

que pudo soltar del mozo este. Eso es lo que se llaman *beefs*, que es como los piques entre *rappers*. Es una cosa muy típica el llevar los piques personales al rap y muchas veces solucionarlos ahí, que está muy bien porque de ahí a los tiros...

(Rocío) Te mides verbalmente y hay gente que sale ganando y otros que salen perdiendo.

(Rubén) Aquí lo bueno que tuvo es que se creó una de las canciones más míticas de la historia del rap. Lo malo es que el otro pobre mozo fue olvidado, que era un tío que además era bueno pero, claro, lo humilló de tal manera que hay mucha gente que se ha negado ya a escucharle al pobre.

40. ¿Cómo se llamaba el otro?

(Rubén) El otro es “Metro”. Eran Geronación que eran un grupo de Gerona.

(Rocío) Como ves, esto es muy de cotilleo. El mundo del rap como somos pocos...

(Rubén) Después de esto...yo la verdad no he hablado sobre este tema con ninguno de los dos, pero creo que no han llegado nunca a... y que como *rappers* se respetan uno a otro, pero claro.

41. ¿Os conocéis todos, es como una gran familia?

(Rubén) En Zaragoza sí. En España ya es más si has salido de ahí pero también.

(Rocío) Él (refiriéndose a Rubén) que estuvieron una gira por toda España y conoce un poco a los raperos un poco conocidos los conoce personalmente. No son ni inalcanzables ni nada. Simplemente tú coincides en un bolo y al siguiente bolo que coincides ya eres colega, digamos.

(Rubén) La historia es esa, yo trato personal no tengo con ninguno de ellos pero me he cruzado con ellos y seguramente he estado de borrachera con alguno de ellos. O de borrachera o de no borrachera... Pero que no es el rollo ese de que se crean estrellitas. Incluso los que son más estrellitas, los Violadores, igual también porque son de Zaragoza y los conocemos hace mucho, son gente que te los encuentras por la calle y si les tienes que dar una colleja por lo que sea pues se la das sin ningún problema. Son gente. (Se refiere a que son personas cercanas)

42. ¿Qué pensáis de las otras músicas como el pop rock?

(Rubén) Yo creo que hay bueno en to los laos y malo en to los laos. El problema es que muchas veces de lo que nos llega es lo malo, y concretamente en el tema del pop hay mucha tendencia a que llegue lo malo.

(Rocío) Ha rebajado mucho el nivel general de lo que es música. Antes nuestros padres escuchaban a Ray Charles, a Pink Floyd, a músicos, ahora la gente escucha música súper fácil y súper simple.

(Rubén) El otro día lo hablaba escuchando Radio 3, que son una panda de *frikis* pero esto no es... Tú escuchas cualquiera de las emisoras del circuito estándar y dices, lo bueno era la música de antes. Escuchas a los *frikis* de Radio 3 y dices esta música es así como pop sencillito y tal pero ya tiene ese punto añejo de que saben hacer música. Es otro rollo.

Es importante plantear el rap como una música en la que no sabemos mucho de música a nivel digamos formal, yo no tengo estudios, pero yo lo que tengo es que desde que tengo 5 años llevo a Marck Nofler aquí, a Metálica aquí, a Miles Davis , a Thelonious Monk y a Coltraine. Los llevo metidicos y los escucho. Y yo en el mp3 y en el wallman y tal, lo llevo. De hecho ahora estoy escuchando música electrónica, esta extraña de Reino Unido súper inaudible que mi madre me dice “pero ahora que te ha dao por escuchar eso”.

43. ¿Dónde está el referente en el rap?

(Rubén) El referente formal está en EEUU porque claro, en EEUU tiene la gente del norte de los Ángeles que son los gánsters del gorrito, del puro y la \$ de dólar, el sur de los Ángeles que son los chicanotes que están hablando de que están en la calle con sus amigos y disparan a la policía. Luego tienes la gente de Detroit que te cuenta las movidas de sus calles. Los de las islas que te cuentan su historia. La gente de Nueva York que ahí hay de todo tienes desde los hijos de gente que ya ha nacido en una cultura de pasta que hablan de cosas súper etéreas a la gente más de calle que te está hablando de política.

44. ¿Se puede decir que el rap no entiende de clases sociales?

(Rubén) Tiende siempre a ser de gente con pocas posibilidades en cuanto a salidas, porque en el fondo el rap es una especie de salida de tus traumas.

45. Pero estos que has comentado del norte de los Ángeles son ricos y en teoría tienen salidas.

(Rubén) Hombre, el Cobie Brian que es el mejor jugador de basket de los Lakers además, es *rapper*.

46. ¿El *basket* está muy relacionado con el *Hip Hop*?

(Rocío) Es que es un poco el deporte de los negros y el rap es un poco la música de los negros.

46. En investigaciones de Latinoamérica se relaciona el rap con contextos desfavorecidos. Aquí la realidad es bien distinta ¿no?

(Rocío) En Aragón no creo que haya ningún grupo que digas son marginales. Habrá peña que tendrá sus problemas con sus padres separaos o gitanos o no o lo que sea. De hecho hay una vertiente como muy cultural, de peña de la universidad. El Kase O por ejemplo es un tío súper culto que no sé sus circunstancias familiares pero no es marginal.

(Rubén) En España si se considera marginal por robar una moto, por robar un coche pues son críos que están en la calle. Yo he estao en la calle y no soy marginal. He estao en la calle porque me gusta la calle y me gusta salir y estar con la gente y si en un momento dao me tengo que cruzar con un gitano y hablar con ese gitano no voy a tener ningún problema.

Claro, en Latinoamérica la ley. Cárceles saturadas de gente, bandas, cultura de la muerte. Yo tengo conocidos que han estao en Colombia que han vuelto con los ojos en blanco. La gente no se atreve a decirte hasta luego, te dicen adiós por si acaso. Es una cultura de no saber si mañana vas a estar vivo o muerto. Entonces, eso se transmite al rap. Es lo que decimos, el rap es una cosa que es muy flexible. Si tú eres un tío que vives en una mansión rodeado de coches caros y tal pues es que no vas a poder hablar de lo mal que lo tienes.

47. Y el público que va a ver rap ¿son raperos o no tienen por qué serlo?

(Rubén) Siempre, hombre, normalmente siempre se tiende a tener un público de raperos, de hecho aunque no sean raperos en el momento que empiezan a ir a conciertos de rap acaban siendo raperos. Gran parte de nuestro público, del de mi grupo, son *punkies* y *skins* y roquetas y de todo pero vienen a los conciertos y me gusta contar una historia que me hizo mucha gracia que fuimos a tocar a Miranda de Ebro en una especie de polideportivo y había como cinco o seis grupos, y eran los cinco o seis grupos toda la primera fila eran gorras, y cuando salimos nosotros toda la primera fila eran crestas. Pero esos eran los más raperos en ese momento. Yo tengo amigos que son de los de cresta y pinchos en las muñecas pero que cuando yo tenía 14 años ellos iban con la gorra. Es lo que decíamos antes, que son culturas que se entrecruzan.

(Rocío) Yo creo que hay que extrapolar un poco la estética. Como que el rap siempre se ha vinculado con una estética como de pantalones anchos y todo eso, pero que a la mínima que te llegue dentro esa música como que ya pasas de lo que es la estética. No es algo importante, por lo menos en la vertiente rapera que nos interesa a nosotros.

(Rubén) Con el tema Kase O. Ahora que están un poco separados Violadores, parece ser, y Kase O está haciendo conciertos con una banda de jazz. Y yo no lo he visto en directo, he visto algún video y eso, pero me han dicho que es uno de los mejores *shows* que ha habido en muchos años y es jazz con un *rapper*. Y ahora que me digan que el *rapper* no está haciendo jazz o que los tipos que están tocando jazz no están haciendo rap.

48. ¿Pero sí que hay una estética? Por ejemplo los Violadores del verso tienen una tienda que venden ropa rapera.

(Rocío) Sí pero es una vertiente un poco más el rollo de pinta. Hay gente que sí que le da importancia y gente que no. Yo te hablo un poco por mí, del hecho de decir... para mí lo importante del rap es que me permite expresar mis monstruos internos, no me importa llevar ropa estrecha, ajustada o no, entonces creo que es algo que poco a poco se deberían sobre pasar esos prejuicios que se quedan un poco en cosas de niños.

(Rubén) Yo creo que tampoco es malo que haya una estética. Por ejemplo los *bluesman* con su trajecico, su corbatita fina, tal y cual. Es una estética, es una forma de expresar.

(Rocío) Pero no tiene que ser el pilar de tu cultura.

(Rubén)

49. ¿Y la gestualidad?

(Rubén) Yo creo que viene de la propia vehemencia que tiene el rap. El rap es una forma como de autoidentificarse, yo estoy aquí tú estás aquí pero yo desde aquí te voy a joder todo lo que pueda. Entonces es como soy vehemente, hay una potencia. El rap además, la fluidez del habla te lleva a una fluidez de gestos.

50. Pero son gestos estandarizados

(Rubén) Sí, en muchos casos sí, incluso a veces, esa gente que se está tomando el tema en serio llegan a ser cómicos.

(Rocío) Yo creo que te sale un poco solo, porque tienes que clavar las palabras en la caja y es como que, como tú mismo cuando sigues el ritmo con el pie cuando tocas la guitarra. Lo que pasa que se ha hecho ya como un poco histriónico casi.

(Rubén) Pero aún así es eso no, tú ves a los músicos de *reggae* de Jamaica de los Skatala, que no tienen nada que ver con el rap, y los gestos se parecen mucho, porque son formas de cultura muy parecida en según qué cosas. Hay una especie de chulería que tienen que estar ahí porque es como la forma de mantenerse. Esos gestos vienen precisamente del tipo de música que se hace. Un *punkie* no podría estar a la velocidad esa haciendo los gestos del rap. Un *rapper* no podría estar moviendo la cabeza como un heavy, no tendría sentido, entre otras cosas porque no es normal que haya un *rapper* con pelos hasta la rodilla, que también los hay. Luego sí que es verdad que ves a según que gente y dices, a este chico que le han dao.

51. ¿Quién es el referente más importante en EEUU?

(Rubén) Es que EEUU es muy grande.

(Rocío) Se reparte el pastel entre unos cuantos.

(Rubén) Así conocidos deben ser la gente del Doctor Dre, Snoop Dogg, Eminem, gente que debe estar moviendo muchísimo dinero ahora. El problema es que a España lo que nos va llegando es precisamente todo lo contrario, nos llega Dilateld Peoples, que

son un grupo de Los Ángeles, precisamente su forma de hacer rap es totalmente positiva, es muy *rapper*, muy de camisetas grandotas tal y cual pero no se basan en la estética, sino en la historia, o sea, son muy de rap histórico. El KRS One, ese mozo que te he dicho antes de la escuela, ha escrito una especie de libro y está intentando como la religión del *Hip Hop*. O sea, el tío quiere hacer como una especie de religión con las bases culturales y de respeto que hay en el *Hip Hop*. Es un tío que es un referente histórico. Lleva veintitantos años fácil.

(Rocío) Y que de su generación ya se han matao todos a tiros, sólo queda él.

(Rubén) Es uno de los referentes porque ha mantenido un rap muy educativo, muy de respetar a todo, de enseñar. En sus letras siempre te cuenta un cachito de la historia de todo porque él ha estao ahí. Él desde que era un crío ha visto nacer y crecer toda la historia, entonces está muy bien para los *rappers* estos y los macarras que no tienen ni idea de nada llega éste y te suelta un tema de 6 minutos en el que te está explicando todo lo que tú puedas o quieras entender. Y dentro de eso tienes a muchísimos referentes, está a nivel producción están Mc Beal, *Dj Dylan* que se murió hace poquito, está *Dj Premier* cada uno en su sitio y cada uno en su estilo.

52. Y en Huesca ¿Hay mucha gente?

(Rocío) Se está como gestando todo. Al ser más pequeñito llega todo como más tarde, entonces hay mogollón de chavales de 10 a 20 años que están en ello, entonces igual no hay ningún grupo que se conozca, pero sí que hay como ese run run, ese caldo de cultivo.

(Rubén) El ambientillo aún de la pureza de que todo el mundo se lleva bien. En Zaragoza el gran fallo que ha habido es que al principio éramos muy poquitos, y luego cuando empezó a haber ya mucha gente ya se empezaron a crear grupos y hay cosas muy raras. Aquí lo que pasa es que aún siguen siendo muy poquitos.

53. ¿En Teruel hay grupos?

(Rubén) Algo hay. Lo único que en Teruel hay muy poquito de todo siempre.

(Rocío) El *Dj* ruidos este es de Teruel.

(Rubén) Y el Seriles? Es de por ahí también, lo único es que ahora están es Zaragoza. Es que claro, para salir de ahí...en el fondo es la cruz que tienen los sitios así un poco más... y Zaragoza porque fue Zaragoza.

(Rocío) pero ahora ya... ahora tiene nombre pero tampoco se sostiene con una cultura detrás...no con una cultura, sino con un nivel, digamos.

(Rubén) En Zaragoza la historia es que, digamos que hay muchos grupos y muchísima gente hemos crecido, pero claro, hay muchos grupos que nunca llegarán a nada, o porque no tienen ningún sentido de existencia, porque son un grupo que no va a ningún lao porque la gente que hay se ha juntao por conveniencia. Porque para llegar a un grupo estable tienes que haber pasao por unos cuantos. Es muy difícil que nada más hacer algo te montes un grupo y triunfes. De hecho en el rap es imposible que te hagas un grupo y triunfes, aunque hayas pasao por 20, porque no tiene ninguna salida. Es una cosa que es más de... para ti. Mi padre dice que tenemos que hacer algo así rollo Bisbal, que es como más rentable.

(Rocío) Dice. No seáis tontos, haceros un grupo comercial y luego ya vivís de eso y luego ya hacéis lo vuestro aparte, pero es que hay un punto muy de coherencia con lo que sientes. Pues sí que sería muy fácil “venderse” y luego, aparte, hacer tu movida pero en cierta manera te estás traicionando a ti mismo. Por ejemplo su grupo está muy en contra del SGAE y el sello de Violadores les dijeron de meterse,... algo así.

(Rubén) Estuvimos hablando de hacer algún concierto con Ramón tal, pero la historia es que nosotros eso ni siquiera nos lo podríamos plantear. Hacer algún concierto con ellos bien, pero no podríamos plantearnos una relación más seria porque ellos son un sello “serio” que en un principio por lo que yo se exigiría estar en SGAE. Nosotros hemos estao en la SGAE creo que dos meses, y a los dos meses, después de ver por dónde iba la cosa nos salimos.

54. ¿Y por qué?

(Rubén) Porque uno se da cuenta de que yo genero x dinero y hasta un tope, que no recuerdo cual es, tu no ves un duro. Eso se lo queda la SGAE para gestionar. Me imagino que para gestionar sus palacetes, sus pisos de la calle Bretón. Entonces... se lo quedan y cuando yo empiezo a generar x dinero me empiezan a dar ese tanto por ciento

que se supone que me corresponde. Entonces, nosotros llegamos a ese punto en que generamos ese x dinero. Creo que nos pagaron 60 euros en eso dos meses tres meses lo que sea, y a la semana siguiente nos llegó una carta que nos cobraban 60 euros por gastos de gestiones de no se qué. Entonces. Desde ese momento que empiezas a ver noticias de éstas de que a unos abuelos que cantan en geriátricos jotas les cobran por los derechos de autor, a unos niños que hacen obras de teatro en un colegio por salir al colegio de al lao les cobran, al peluquero que pone música... pues claro, llega un momento que dices que les den por el culo, yo no quiero pasar por aquí. Seguramente sería mucho mejor para mí meterme en la SGAE ya sólo por el hecho no sólo de que gane más o menos dinero con la SGAE que no ganaría seguramente nada, pero de que tengo esa protección, pero es que es como el impuesto revolucionario de ETA, sabes.

55. Pero tú haces tus temas, no tocas los de otros...

(Rubén) El problema es que yo sí que sampleo música de otros hasta cierto límite. Tenemos un tema preparaao nuevo que hemos sampleao de forma reconocible, además deliberadamente y nombrando a una serie de personas, hemos sampleao la canción del “Hijo de la luna” de Mecano. Los pianitos, nombramos a Ramoncín, a Ana Torroja por supuesto, al Miguel Bosé, a todos estos que se han creao ahí alrededor y hay una referencia muy clara al SGAE. Es como, salvando las distancias, la canción de “Mierda”, pero dedicada al SGAE. Cada día nos planteamos más la autogestión total, el hazlo tú mismo. Pongo mis temas en internet, que se los bajen y que si alguien quiere venir a un concierto que a mí realmente es lo que me hace sentir esto. Yo si hago un disco es para que la gente venga al concierto, no hago un concierto para que la gente escuche el disco.

56. Tampoco aspiras a ganar dinero.

(Rubén) Para nada.

(Rocío) Para ganar dinero hay veces que tienes que dejar tu esencia a un lado. O pasas por la SGAE siendo que no estás de acuerdo, o te recortan según que letras, entonces que dices, o gano dinero para no tener que currar en la obra o manipular mi movida, mancillar lo que es la esencia.

(Rubén) Lo que está por encima es el mantenerse firme ante una serie de cosas. No quiero ganar dinero a través de la SGAE.

57. En Huellas de Barro ¿quiénes estáis?

(Rubén) Oficialmente mi hermano y yo. Luego en los directos vamos con otro más que también rapea y tal. Pero lo que es el grupo así oficialmente somos mi hermano y yo.

A nivel público se nos conoce dentro de lo que es el rap y además hemos creado un poco un punto de salida dentro de lo que se estaba creando. Se está haciendo una especie de moda de un rap muy fresco, muyailable, muy de discoteca, muy electrónico, con muy poca temática en general y nosotros con todo lo contrario, haciendo temas muy pesaos, muy distintos, sacando ritmos al doble de velocidad, a la mitad de velocidad, ritmos extraños empleando música que nunca en España a nadie se le había ocurrido samplear, y estamos ahí en una historia que la gente nos mira con ojos raros, pero nos siguen mirando, que es un detalle. Pero en el fondo es eso, que como vamos un poquito ahí a contracorriente las cosas salen como pueden.

58. ¿Te ves rapeando toda la vida?

(Rubén) Sí. Hay un dicho así como de que el rap es como de gente joven. El rap era de gente joven cuando yo tenía 15 añicos porque no había oído rap prácticamente antes, pero igual que hay gente que se ha muerto haciendo jazz, o los viejos roqueros nunca mueren, pues es que estamos hablando de que hoy en día que en EEUU hay más tiempo de cultura hay *rappers* de 60-70 años y aquí hay *rappers* de 40. Igual ya no es la misma forma de hacer las cosas ni la misma forma de pensar, pero precisamente la flexibilidad ésta de la que hablábamos es lo que hace que posiblemente esto me dure hasta que me muera, muy a pesar de mi madre y mi padre.

59. ¿Tienes un trabajo convencional?

(Rubén) No muy convencional no pero hago la historia ésta de los talleres, aparte técnicamente soy ilustrador y diseñador gráfico y tal. Trabajo de lo que puedo o quiero porque para eso también soy un poco.... Así que de momento me lo puedo permitir. Que

me imagino que el día que me esté muriendo de hambre curraré de lo que haga falta pero es eso, tampoco tengo un trabajo muy estable y muy normal.

60. ¿Has hecho grafiti?

(Rubén) Algo de grafiti he hecho, pero tampoco te creas, era mucho correr.

61. ¿Y tú Rocío?

Yo estudio.

(Rubén) La gente que hace rap son gente que tiende siempre a unos trabajos muy relacionados con la creación, muy relacionados con la creatividad, porque es una forma más de música. El problema es que nunca se ha respetado como forma de música en general, porque es el estereotipo del niño delincuente, del niño cabeza loca que se pone a insultar a todo el mundo. Pero claro, eso a evolucionao mucho y ya han pasao muchos años de eso. Ahora estamos hablando de gente con mucha cultura, de que el rap se está utilizando para educar a gente aquí, también para hacer reivindicaciones sobre zonas marginales en todo el mundo. Porque tú con el rap eres capaz de llegar a sitios donde no llega la música clásica. En Brasil te vas a una favela y los niños escuchan rap, no escuchan a Vivaldi y les pones a un clásico y van a decir, pero éste quién es, y les pones a un *rapper* y lo van a conocer. Entonces es una forma muy de calle de llegar a la gente.

62. Aquí, en Huesca no notas que te miren como algo raro, ¿no?

(Rubén) No. Aquí hay como una ebullición de gente. Tú vas por la calle y mucha gente joven la ves que son *rappers* y oyes el rap en los coches. Aparte, en Huesca hay más cultura que en Zaragoza. Te miraran raro antes en Zaragoza que mira que tiene su historia que aquí. O por lo menos es la sensación que yo tengo.

63. Al hilo de una conversación a lo largo de la entrevista surgió el tema del jazz.

(Rubén) Desde mi ignorancia, el jazz me parece muy complejo porque tiene muchas historias, el jazz me ha parecido siempre como la música clásica moderna, que tiene muchas vertientes y es muy difícil de entender. A mí se me hace muy difícil de entender, y necesita mucho estudio y los músicos son siempre músicos que en el fondo son de conservatorio y tal y cual. Entonces, si tú te vas a lo convencional que es la

música clásica, seguramente en Zaragoza, haces lleno, pero si te vas a una música clásica moderna, ya no entro en jazz, ya con cuidado. Y es eso,

64. ¿En el rap se da esa distinción, hay un rap clásico y un rap moderno?

(Rocío) Está lo que se llama *old school* que es la vieja escuela que es el *master flash* y toda la gente de los 70-80.

(Rubén) El tema es que el rap como es muy joven aún está pasando las fases un poco de ebullición, de una música clásica muy cerrada, muy rítmica, muy poco musical y muy verde aún, que en el fondo es una música que conserva su esencia o sea, la esencia pura de toda la cultura está ahí, y es música que a los que tenemos unos cuantos años de rap, nos gusta prácticamente más que la de ahora. Lo típico de a mí me gusta más lo de antes. Se va creando la vertiente general que hoy en día estamos yendo a una música más de discoteca, electrónica y tal, y van saliendo ramas.

65. ¿Y aquí que vertiente hay?

(Rubén) Aquí hay vertiente tradicional. Hay grupos que desde hace años iban haciendo cosas distintas, por ejemplo un grupo mítico de aquí, que fue mítico a partir del tercer disco que eran “sololossolo” que son de Barcelona, creo. Esta gente el primer disco que hizo era una especie de disco de rap mezclao con flamenco muy pureta además y muy rap también, pero se les acusó de hacer fusión, que la fusión no es una cosa que se acepte mucho en el rap. El tema de mezclar por mezclar no. Se hace una mezcla bien o no se hace. Y esta gente lo hicieron bien pero hicieron un disco entero y a la gente le saturaba, no lo entendían. El segundo disco era una marcianada, metían ritmos de seis por ocho rapeando, cosas súper raras, y la gente no lo entendió, y el tercer disco que fue el más raro de todos ya lo empezaron a entender. Entonces, aquí cuesta mucho meter una cosa así. Este grupo sacó este tercer disco y se disolvió, y ahora siguen haciendo cosas por su cuenta, por separao pero ya no es lo mismo.

66. O sea, que el rollo experimental cuesta de tragar hasta en el rap.

(Rubén) Y en el rap más porque el público en general es joven. Hay una serie de cánones que están ahí muy metidos en la cabeza de la gente, pero es que luego te lo planteas y precisamente es una música que se tendría que basar en todo lo contrario.

El rap es una música que ante todo es divertida, puede ser muy crítica, muy seca, muy dura de escuchar, pero ante todo tiene que ser divertido de hacer, de crear, porque está hecha para sacar todo lo que tienes. Por un lao, con el grupo hago cosas un poco más normales y luego a mi rollo hago otras cosas. Pero para mí es lo mismo estar grabando con una guitarra con tres cuerdas y sacando mis sonidicos, que yo no tengo idea de nada, pero sé lo que me suena bien y lo que me suena mal, y es lo que quiero. Realmente, si algún día tengo valor estudiaré música porque me interesa, pero más precisamente por salirme de esa línea que por quedarme ahí, y el problema es que esto lo pienso yo y lo piensan cuatro más. Yo creo que debería ser más general. Hay mucha gente que ahora está haciendo cosas así distintas, pero son gente que se están quedando todos en su barrio, en su ciudad y tal. Luego tenemos a un tío consagrao como el Kase O y diga pues me hago una gira con una banda de jazz, eso hace que mucha gente que están cegaos digan si éste está haciendo esto...

Hay un grupo que se llama The Roots de EEUU de estos míticos que son todo músicos como de bandas muy míticas de otros estilos y se montaron eso y se hicieron un grupo de rap que es bastante duro, que no es ni muy experimental un muy... pero es todo con instrumentos y se sale totalmente. Tú ves un directo de los Roots y tienes al *dj* a los *mc's* y a siete músicos detrás que además son genios todos.

67. ¿Y en Huesca hay movidas de rap con bandas?

(Rocío) Yo creo que no.

1.3. Entrevista a Raul, dj de Gris Medina. Zaragoza, 15 de Marzo de 2011.

La entrevista tuvo lugar en el Centro de Tiempo Libre de la calle S. Pablo nº 83. Allí se encontraban niños de diferentes nacionalidades, Marruecos, Senegal, Nigeria y españoles de raza gitana. Las edades de los chicos oscilaban entre los 10 y los 13 años.

En primer lugar me presenté, explique de qué iba el trabajo que estaba llevando a cabo y me permitieron hacer algunas preguntas a los chicos. También realicé una entrevista al monitor que es componente de un grupo de rap.

En la presentación se encontraban los monitores del Centro que allí trabajan entre los que había una profesora de primaria. Le pregunté acerca del papel que juega el rap en la asignatura de música en primaria y me dijo que no se contemplaba.

Según manifestó Raúl el rap es un tipo de música con la que los chicos se sienten identificados, porque la sienten cercana.

Raúl viene de Monzón, tiene 30 años y es el monitor que imparte el taller de rap. Me comentó que él vivía en Monzón en un barrio periférico y que en los años 90 la situación en torno a la droga era bastante inquietante. Cuando era niño se apuntó a un taller de rap que hicieron allí y le fue de gran ayuda para centrarse en el rap y evitar los peligros de la droga. También comentó que se sentía muy identificado con estos chicos.

Raúl me comenta que hay dos chicos que están muy involucrados que son dos hermanos. El resto es muy difícil hacerles sentarse a escribir, a escuchar...

1. ¿Eso lo hacen aquí?

Sí, sí, sí. Los sentamos en sus pupitres. Les intentamos proponer que sean ellos los que digan las frases. Intentamos que les apetezca. Aquí la realidad es diferente.

En un colegio, aunque la palabra no está bien, “normal” sería mucho más fácil. Aquí los chicos vienen de otro país... la realidad es diferente, pero les gusta. Igual en clase no hacen nada y el día de la fiesta se ponen a hacer rap todos y a bailar break todos, pero la disciplina es difícil, tiene que ser algo que les guste, porque cuando se sienten obligados tampoco... Entonces, de cada hora puedes pretender, no sé, ¿veinte minutos de atención...? Y ha de ser cuando les apetece, si no les apetece...

En esta clase el break funciona mejor, porque es algo físico y los canaliza muchísimo. Luego es una cosa que lleva lo de la superación diaria de “¡mira ya me sale!”.

Hay una afición a escribir en Zaragoza.

2. ¿Eso lo dices por los Violadores del Verso?

Por los Violadores del Verso y por Kase O que tiene una trayectoria de rap más para raperos y luego tiene una parte él de escritor en la que la gente se ha fijado. Hay un nivel ahí.

También está Rafael Lechowsky que es una pasada, que ahora vive en Barcelona pero es de aquí, luego está Xelazz que es un buen escritor, está Sarif que es de origen árabe pero que es de aquí de Zaragoza, ha nacido aquí... Son gente que los chavales los cogen como referencia...

Hay una seriedad, hay un criterio a la hora de escribir entre la gente de Zaragoza. Así como en otras ciudades hacen un rap... copiando más los estereotipos americanos, aquí hay una identidad muy clara del escribir, que no se puede escribir cualquier cosa porque hay gente buena ahí fuera escuchando. Hay un manejo del lenguaje correcto, hay una afición al pensar a darle vueltas al coco. Te sorprendes, hay chavales que tienen 18 añitos que ¡le han dado vueltas! Entonces, su realidad tienes que verla como que son adolescentes, pero ¡le han dado vueltas a esto!, esto que están diciendo no es cualquier cosa, hay una seriedad.

También la ciudad de Zaragoza, en el aspecto rap en España, tiene una imagen como de ciudad seria, como que no decimos tontadas y eso va traspasando, entonces los propios zaragozanos, los maños se sienten muy orgullosos de ese estilo de rap y es el que van haciendo y se perpetúa. Somos así como los filósofos del rap en España por decirlo de alguna forma. Vemos chavales por ahí que escriben muy bien, por ejemplo Rafael Lechowsky que debe tener unos 25 o 26 años escribe increíble, y así muchísimos.

3. ¿Y las bases, las traes preparadas tú...?

Sí, sí, yo hago las producciones para mi grupo, las que hago para mi grupo las traigo aquí y los chavales rapean sobre ellas, pero es muy difícil, nada... te puedes pasar tres meses con ocho frases.

4. ¿Qué música empleas?

Yo sampleo mucho jazz, cosas muy tranquilas, muy calmadas y a ellos les entra, les gusta. Les pones el ritmo y ellos enseguida se ponen a bailar, a gestualizar,...

En casas de juventud que hicimos cursos que eran ya para gente...Aquí es una actividad que se hace para niños que están en la calle y hacemos algo para que estén... que eran chavales que ya escribían e hicimos un curso en Utebo y fue una pasada. Se lo toman como...Les gusta, les gusta. Les explicas cosas y se tomaban apuntes, cualquier referencia. Les hicimos también un curso sobre la historia del rap que ellos no la conocían porque son jovencitos y alucinaban. Les poníamos videos antiguos, una historia bien documentada. Siempre dicen la historia del rap nació en los suburbios de Nueva York...lo típico que dicen, pero no se entra bien al trapo de por qué ha sido, o de la gente que ha movido el movimiento.

Hay dos vertientes el *mainstream* que es lo superfamoso y luego está una cultura que está ahí...

El *mainstream* es un producto que en Estados Unidos vieron que tenía un potencial, pero que ha pasado, que se ha permitido banalizar el contenido al máximo a favor del sistema que tiene Estados Unidos que es el capitalismo puro y duro. Realmente, son monigotes de esa cosa cuando realmente el rap es del lado contrario. Entonces, es una forma de decir tiene mucha fuerza y les vamos a vender algo que se parece a esto pero no es lo que ellos crearon. Es un poco lo que ha pasado en los medios. La MTV está totalmente...el rap que habla con un contenido cultural está totalmente castrado. Lo que ves es un tío que sale con una botella de champán con cuatro bailarinas detrás con un coche que sigue perpetuando esa imagen del triunfo de no sé qué americano, pero que no tiene nada que ver con los que lo crearon. Y eso es lo que han hecho, vamos a convertir todo esto que les puede hacer pensar en nada.

5. Y por otra parte, está la otra vertiente en Estados Unidos.

Claro, y también está la vertiente pues más violenta, pero que también es una técnica comercial. Eso se lo vendes a chavales que están en la pubertad que es una edad que con lo radical es con lo que te sientes identificado y es otra forma de meterlos en algo que no les interesa (a los chavales se entiende). La cuestión es que no piensen de una forma provechosa para ellos mismos, que no piensen en lo que les conviene. Es meterlos en un saco, en el saco de hablar del dinero que ni siquiera tienen o de la violencia que muchos ni practican. Pero estar en ese discurso. Pero el discurso cultural, alternativo a lo que hay en Estados Unidos es lo que no quiere Estados Unidos que pase, porque es una herramienta que tiene una potencia increíble allí. Pero lo hay, lo hay, Tali cueli, Mos def, son cantantes que allí tienen muchísimo peso, son gente muy respetada.

6. ¿Y qué hacen las autoridades?

Son gente muy educada. Son escritores y no dan para que... Son gente que hace opinión con periodistas. Cuando pasó lo del Katrina uno dio su visión y lo detuvieron porque no se corta. Allí cualquier cosa se sale de la norma, son muy comedidos. La censura es mucho más *heavy*. Entonces lo que hacen allí es solo pasar lo banal y lo que a esta gente que son la minoría les puede hacer pensar no lo vamos a dejar que salga. Han perpetuado el hacer publicidad del sistema suyo, del comprar, del dinero, de las bailarinas, los coches, el champán, las mansiones,...

7. ¿Y aquí cómo ves la situación?

En España yo creo que es diferente. Por ejemplo en Zaragoza sí que es cierto que...no existe el estilo tipo americano, es decir, puedes llevar una gorra, un pantalón, pero eso es como en los sesenta se llevaban los pantalones de campana...eso es una moda, es una cosa estética que no...pero aquí en Zaragoza no existe ese estereotipo. En Madrid sí que lo empieza a haber ya, en Barcelona sí que lo empieza a haber ya, te hablan de champán que hablan de no sé qué que dices...que gente con treinta años diciendo eso dices madre mía, no te lo crees. Sevilla y Zaragoza creo que tienen una seriedad en los textos. También existe el rap como atlético que se dice, que es un rap como de jugar con las palabras, que simplemente es eso, jugar con las palabras.

8. ¿El rap de Violadores tú como lo calificarías?

Yo un *fifty fifty*. Son gente que les gusta jugar con las palabras de un modo decorativo y luego tiene su contenido. No diría que es...sí que es comprometido...es el que más respeta el rollo ese de competición, de decir que eres el mejor, porque el rap nació en un contexto que era así. Subía uno y se enfrentaba al otro y acababa con el que decía la vacilada más grande pero rapeando y que rimase. Y ellos siguieron un poco esa cosa porque aman el rap tradicional...Pero sí que tienen un trasfondo, yo que los conozco personalmente, filosófico, y luego que son gente con cultura y con opinión propia sobre el mundo. Y luego hay gente como Sarif, Xelazz o Lechowsky que son gente con un criterio, con un mensaje fuerte, con un mensaje social, ni siquiera político. Yo casi diría que hacen un discurso humanista. Hablan sobre el encontrarse a sí mismo, sobre las personas. Sobre el camino interior de una persona pues lo reflejas en el papel y no deja de ser el camino que todo el mundo llevamos. Te sientes súper identificado, oyes al Kase O hablar del desamor y te sientes súper identificado como lo habla, o si te habla de que está aburrido en el trabajo porque ese trabajo no le aporta nada en una oficina pues te sientes súper identificado, es lo que me pasa a mí.

Yo creo que ese es el discurso que mantiene en España una gran parte, un rap humanista pero desgraciadamente...está ahí la tele todo el día en internet está la banalización de los contenidos está ahí y está llegando. Desgraciadamente en Francia pues ya existe una corriente totalmente paralela a la americana de hablar de...pues eso, de champán, de joyas, de no sé qué. Es una pena, porque nosotros decimos que besan la mano del amo, del que les pone el collar. El capitalismo es el que te pone el collar y tú estás ahí lamiéndole la mano y casi haciendo apología de él. Pertenece a un barrio con una realidad obrera, no hace falta una realidad cruda, y estás hablando ahí de diamantes..., no lo ven, ellos no lo ven.

Nosotros estamos muy comprometidos con el tema del mensaje y todo eso. El grupo nuestro que se llama Grismedina que viene de un grupo que se llamaba antes Cloaca & Company que eran el Xelazz, un chico que se llama Francesc, que es actor. Pues ese grupo se disolvió y los restos del grupo que se disolvió mas yo. Y estamos muy comprometidos con el tema de la escritura. Este chico por ejemplo, mi compañero hace teatro, ha escrito para teatro, ha escrito monólogos, varias cositas. Estamos muy comprometidos con el tema de la temática y de que avance el rap hacia la madurez.

Nosotros teníamos veinte y pico, ahora tenemos treinta y seguimos amando esa música pero vemos que tiene que crecer con nosotros, y que tenemos que hablar de las cosas que ahora vemos. Cuando eras chaval decir que te pegabas una fumada de porros pues a lo mejor te podía parecer divertida porque era transgresor, era la chiquillada, pero ahora ya has crecido y ya has vivido muchas cosas, pues lo que decimos, desamores, la realidad de la vida...y como escritor pues lo plasmas ahí. Estamos muy comprometidos, que lo que se diga no puede ser cualquier cosa porque hay miles de chavales escuchándote. Subes a un concierto y la gente está muy atenta a lo que dices. Y se perpetúan allí ciertas imágenes que...Beber no es pecado, pero no se puede decir que todo el monte sea orégano. Hay que tener un poquito más de cuidao, no sé cómo decir, no hay que ser prohibitivos ni moralistas, sobre todo no transmitir el sentimiento de culpa...pero transmitir una cierta lógica...una cierta inteligencia, que la gente tenga su propio criterio de sí mismo. Claro, un tío que lo admiras que esté diciendo que se pilla una borrachera todos los días...y a una persona con criterio te puede parecer gracioso, pero a los chavales es diferente, y si lo haces pues hazlo desde que sabes la importancia de lo que estás diciendo, de que estás soltando ahí algo que...claro estás contando tu realidad pero...nosotros estamos muy comprometidos en ese sentido.

9. Que pensáis en el oyente

No somos moralistas ni muchísimo menos, yo diría que es simplemente un discurso humanista, sobre la búsqueda de la persona, de quién eres, de tu propia identidad realmente, de separarte un poco del sistema este...qué es lo que te gusta, qué es lo que no, pues a través de la experiencia propia transmitirlo. Pero con cuidao porque para nosotros tiene mucha importancia. El rap es todo texto, prácticamente, son dos o tres minutos de texto sin parar y no se puede decir cualquier cosa.

10. ¿Y el tema de los tacos?

Nosotros tenemos una división con eso. Yo por ejemplo, no soy de los que pone tacos. Hace poco hemos grabao seis canciones y creo que hay un taco.

Pero también es cierto que...hay veces que ...un chico que se llama Tote King en Sevilla, que es famoso, que dice muchos tacos, que es muy descarao, pero llega mucho. O sea, es un tío que no está hablando de tonterías, que los tacos son un poco como

hablar el idioma del pueblo. A mí me parece que no hace falta pero sí que es cierto que los chavales sienten que están hablando su idioma. Yo creo que no hay que ser prohibitivo pero que hay que manejarlos con...con cierta...te requiere...Es decir, este tío es un mamón y te apetece decirlo porque no encuentras otra palabra y es lo que sientes realmente, o la vida es una mierda y es lo que sientes cuando lo estás escribiendo pues también hay que ser coherente con lo que uno siente y ponerlo. Ahora, hay otra cosa que es la utilización gratuita para parecer más subversivo, para parecer más barriobajero que es la que ya no apoyo, porque no parte de la realidad, no estás sintiendo eso, estás haciendo una interpretación de ti mismo y estás ahí haciéndote el subversivo más de lo que eres, más marginal de lo que eres utilizando ese lenguaje.

11. ¿Se puede hablar de gente marginal aquí?

No, ni muchísimo menos, podemos hablar de gente que viene de una familia desestructurada, pues no podemos decir que sea marginalidad, o cuando hablamos de exclusión social que una familia no tenga estudios ni el padre ni la madre, eso afecta al hijo directamente y tiene un riesgo de exclusión social claro porque no se le exige estudiar, y el chaval corre el riesgo de no jugar con las mismas cartas que otros chavales, pero no está marginado por la sociedad, tiene unas vías diferentes y él tiene que darse cuenta por sí mismo de cómo es su realidad familiar, pero claro de eso te das cuenta cuando tienes veinte y pico de tu realidad familiar, pero marginalidad no existe. Habrá casos muy concretos.

Lo que pasa es que cuando eres chaval hay una gana de palpar lo oscuro y lo subversivo y tal que te lleva a jugar a un juego que no es verdad. Luego están todos los estereotipos americanos que muchas veces no son ciertos. Muchas de las grandes estrellas del rap son hijos de músicos muy famosos. Hace poco falleció un chico que se llamaba Guru que era hijo de un saxofonista famoso. Hay un chico que se llama Flyng Lotus ahora que es el nieto de Coltraine, o sea, no pertenecen a cualquier sitio, y aunque hayan sido gente que hayan vivido en barrios con realidades, son gente que ha estado en iglesias...El padre de Def es un imán musulmán en Estados Unidos que es un tío muy conocido y un filósofo muy conocido dentro de la cultura musulmana en Estados Unidos, o sea, que no pertenecen a cualquier sitio. Has podido crecer en Brooklin, pero tu realidad familiar era gente con mucha cultura y con muchas ganas de salir de ahí. Tú

has podido ver tu realidad. Ahora, está la otra gente que juega a querer ser eso, y yo creo que cuando juegas a querer ser eso es porque realmente no tienes nada que ver con eso. Y ya te digo, que hayas vivido en una familia desestructurada no quiere decir que seas marginal. Puede haber tintes. Muchas veces esas familias derivan a cosas estrambóticas. Hemos visto casos de familias que dices madre mía. Hay tintes de marginalidad pero no estamos hablando ni del Bronx, ni de Harlem ni nada de eso. Pero claro, está esa imagen que también pasa con los rockeros, en el pop pasa. Hay gente de Zaragoza que lleva la imagen londinense y gente del rock que va de canalla por la vida. Pues en el rap está este estigma del parecer eso, pues marginal.

Es un movimiento que tiene muchas cosas de la adolescencia y lleva allí un arrastre...que no quiere madurar. Y en la adolescencia te haces el más duro. Aquí mismo lo vemos uno empuja, el otro lo hace más fuerte. Es esa cosa de hacerte valer y de hacerte tu sitio, y de demostrar que tu mereces su respeto. Pues eso está implícito en el rap porque son adolescentes los que lo inventaron. Pero fuimos adolescentes, ahora somos adultos y ahí cambia nuestro discurso. A un niño de 15 años no le digas que filosofe, ni que tenga una conciencia de quién es...Pero claro, si tienes 30 años ya debes saber que si has nacido en Málaga eres malagueño...y sabes cuál es tu realidad, y todos hemos podido jugar a ser de otro lao, pero son fantasías quinceañeras.

12. ¿Cómo llegaste al rap?

A mí me gustaba el dibujo y el comic, y me pasaron un disco de un recopilatorio de *Hip Hop* americano, un vinilo. Yo tenía la suerte de que tenía un amigo que tenía un programa en radio Monzón. Entonces, iba por ahí y yo tenía curiosidad por la música quizá porque mis tíos coleccionaban música de los típicos discos de *break* de aquella época que eran medio *break* medio discotequero. Yo les daba la vuelta a las carátulas y ahí como salían letras de colores y tal y a mí como me gustaba el dibujo pues alucinaba. Y de tener aquellos discos pues empecé a ponerme alguno de los discos y veía que algo me gustaba. Y hasta que conocí a un grupo que se llamaba Lamstra? Que sampleaban y cogían muchas cosas del jazz y yo no sé qué pasaba con aquel sonido así...o con instrumentos así...con pianos electrónicos *Rhodes*, sampleaban *soul* también. Aquella cosa no se que tenía que musicalmente y es que a partir de ahí descubrí que lo que me gustaba era el *soul*, el jazz y ya cogí el rap también. Pero lo que me gustaba era aquel

otro sonido que si no hubiera sido por el rap yo no lo hubiera conocido, o hubiera sido más difícil. Lo que me gustaba era el fondo aquel donde estaban sampleando esas cosas.

13. ¿Qué música escuchas?

Soul, jazz, música africana, música árabe y rap también muchísimo. Yo siempre estoy al loro de lo que sale por ahí. Escucho a chavales que son muchísimo más jóvenes que yo pero que me gustan. Incluso de aquí de Zaragoza me gusta saber que hay, que es lo que está saliendo. Hay un blog que no sé cómo se llama que sale toda la historia de Zaragoza y sale todo, y las maquetas pa bajártelas.

Pues es un movimiento que es equivalente al *punk* o al *rock* en su época, pero que por alguna razón, yo creo que por la facilidad, te puedes poner a hablar, para el *break* no hace falta nada. Yo creo que tú haces una cosa y de repente eres el protagonista, en cambio para hacer *punk*, que antes era lo más, tenías que hacerte un grupo, comprarte un bajo, la batería, yo qué sé. Aquí tienes la inmediatez de que con unas palmas nos juntábamos en el rollo y la gente a rapear. Y es eso, tiene esa inmediatez, y cuando tienes quince años pues tienes tus sitios, creas tu imagen. Yo creo que para un quinceañero es un mundo muy goloso. Se crea ahí una fantasía increíble...y eso está muy bien pero luego has de crecer.

1.4. Entrevista a Dr. Loncho. Zaragoza (2017). Plaza San Francisco.

1. ¿Cómo y cuando comenzaste en el mundo del rap?

Con 14 años, aproximadamente, empecé a escribir letras tipo poesía. Eran más rimadas...a mí siempre me ha gustado mucho la literatura; desde pequeño. He leído mucho desde pequeño, muchísimo. Me jodí la vista ya muy joven, porque leía sin parar, devoraba los libros. Vivía en un pueblo de 20 o 30 habitantes y no había nada más que hacer.

2. ¿En cuál?

En Latre, en la falda del Monrepós, al lado de Caldearenas. Allí pasé mi infancia y me aficioné a la lectura muy “heavymente”, también porque mi padre me nutría de muchos libros, mucha poesía clásica y mucha mitología. Le cogí el gusto. Mis primeros escritos eran como poesías en verso pero basándome en...pues en la estructura de Quevedo, o la poesía clásica del siglo de oro, pero siempre llevándolo al tema actual.

Luego me empecé a aficionar al rap a través de los primeros videos dude la MTV, finales de los 80. La primera canción que escuché fue el “rappers delight” que salía en un recopilatorio y como mi padre era bastante melómano y tenía un arco muy abierto de gusto, desde Dire Straits hasta Black Sabbath, Jetro Thull,...era una amplitud enorme. Y yo empecé a aficionarme al rap con esos primeros ritmos Snap, Soul to Soul...

3. ¿Y ya estabas en Zaragoza?

No, no, yo estuve viviendo en el pueblo mientras mi padre...mi padre fue médico de pueblos hasta los 8 o 10 años y luego nos mudamos a Jaca, un pueblo grande, a mediados de los 80, y estuve allí hasta el 89. Pero vamos...ya en Jaca que tuve acceso a la parabólica, que decían antes, empecé a ver los primeros videos en MTV rap, lo primero que salía y allí fue ya cuando me empezó a picar el gusanillo “heavymente”. Y entonces ya se juntaron mis dos cosas: mi pasión por la lectura de muy pequeño a entrar con 12 o 13 años en contacto con los primeros ritmos de rap; me pasaron unas cintas de Randy mc, de Public Enemy unos raperos más mayores. En Jaca sólo había dos o tres raperos. Estaban con toda la movida esta del Rap in Madrid a finales de los 80 con todo el rollo del Breackdance...y yo que tenía 3 o 4 años menos que ellos fueron los que...yo

era el único relevo que tenían allí. Ellos sí que me dieron mis primeras cintas grabadas de estos grupos que, realmente, eran legendarios, porque si no la referencia que tenía era la referencia comercial, a través de MTV, que ahora se puede decir que es comercial pero en su tiempo no lo era. (4:07)

Y luego ya, estando en Zaragoza fue cuando empecé a escribir estas poesías, estas poesías urbanas, como se dijéramos. Y luego empecé a luchar para perder mi miedo escénico, ¡vale?, que fue cuando yo empecé con estas "letrillas" escritas y empezaba a salir a rapear en los micros libres después de los conciertos de aquel entonces, que me acuerdo que... esos conciertos de Qué pasa?, Misión Hispana, e... los grupos que eran antes de ser Violadores del Verso que eran Dance square?, El Aborto de la Música, que son de la época de las maquetas de allí. También íbamos fuera a hacer *freestyles*. Me acuerdo de ir a Pamplona a cantar después de los Poetas Violentos, bueno... pues lo que era antes el rap, que era hacerse kilómetros, ir a jams a tomar por saco... y cuando tenías oportunidad tus 2 o 3 minutos de gloria pues salir a hacerte tu rima. Y así fue como empezó la historia.

4. ¿Te llevabas la rima preparada de casa?

Sí, yo siempre he sido de escribir, nunca he sido de improvisar.

5. ¿Pero improvisa muy poca gente en verdad?

Poca.

6. Hay una creencia como que se improvisa mucho pero...

No. Bien es cierto que ahora con el tema de las batallas de gallos ha habido una escisión. Las batallas, en principio surgieron del rap, del Hip Hop, y ahora mismo hay un punto, por lo menos en lo que es España y Latinoamérica... pero desde la perspectiva España hay mucha gente que improvisa y que hace batallas que no tiene nada que ver con el rap. O sea, es cualquier persona que lleva mucho tiempo entrenando simplemente para combatir en batallas y sólo saben...

Ah, vale

Sí, sí, es una cosa muy curiosa, porque tú vas por ahí y a alguien que escucha muchas batallas le preguntas de que diga grupos de rap y no te va a decir ninguno. Pasa

eh, yo te lo digo porque, yo estuve en la primera final que se hizo en el Red Bull batalla de gallos, estuve de jurado con Juan y Nata, con Doble H o (HH)?, con el Santo falsa alarma y estuve en la final que ganó Raiden a Noul. Eso fue en 2005. Y luego, a partir de ahí han ido haciendo ediciones y ediciones hasta que al final se ha desligado completamente. No digo que haya algún rapero que sí que está peleando en las batallas de gallos pero que hay mucha gente desde youtubers... desde chavales que se han especializado en eso, pero no los puedes sacar de ahí. Y el propio público, de hecho hay el mismo público para ver las batallas que para el rap, pero no los verás... no hay una permeabilidad, salvo en algunos casos. Es una cosa curiosa. Yo lo he descubierto con el paso del tiempo (7:13)

7. Dentro del rap en Zaragoza ¿dónde te ubicas en la tercera, cuarta generación...?

La primera generación podían ser lo Foreignation, que eran los chavales de la base americana, Misión Hispana o Misión imposible que eran el Aarón Mc, Dj Potas mismo que está por ahí. Luego la tercera generación sería el Presión, el Alan Bellet, o sea, lo que era el clan, toda esta peña y estos serían la tercera o la cuarta. Es que claro, la del clan, general de y toda esa peña, Dj Shadow están ahí. Luego justo por debajo ya pues estaban el aborto de la música, Bufank, luego Gansta quad se sumó Kase O y es ahí cuando surge Violadores.

8. ¿Y eso es todo Zaragoza?

Eso es todo Zaragoza. Yo sería, igual, de la quinta, ¿no?, porque en el momento que se crea el grupo Violadores; en el momento que se acaba la era de las maquetas, donde está todo el mundo funcionando con las maquetas a saco, pero en toda España, eh... salen Poetas Violentos con el Zona Bruta, me parece que en el 91...

9. Pero eso es en Madrid

Sí, pero claro, contextualizarlo temporalmente los hitos son el Zona Bruta en Madrid, El hecho simple de 7 notas 7 colores en Barcelona y el Genios de Violadores del Verso. Entonces, a partir de ahí, la siguiente fase de Zaragoza es Rapsusklei con Jazze que sale con el sello Lam, que es una discográfica de Madrid que empezó a apostar por los grupos de Zaragoza...justo después del primer disco de Violadores el

golpe fuerte de Zaragoza fue Rapsusklei y Jazze por un lao y Cloaca Company por el otro. Clara Company que salió por el sello Fundamental y Rapsusklei y Jazze por el sello Lam. Salieron un poquitoo después del primer disco de Violadores. En ese momento fue cuando empezó el auge de las discográficas de Hip Hop en toda España, y Zaragoza empezó a tomar mucho peso. Yo salí en la siguiente hornada junto con Dani Ro, flowclóricos y Dr. Loncho. Dani Ro y yo estuvimos con el sello Lam, que esto era en el 2003, 2004. Y luego ya, sacamos nosotros con el sello alterego el disco Zaragoza realidad.

10. ¿Pero ese sello es tuyo?

Sí, mío y de mi socio.

11. ¿Qué limitaciones y qué beneficios tiene que te contrate una gran discográfica?

A ver...yo te lo digo, porque para bien o para mal mi vida me ha llevado a estar desde el punto de vista del artista y desde el sello; y nosotros tuvimos la suerte...y si, si fue una suerte de estar justo en el momento que empezaban a surgir los primeros sellos de Hip Hop porque hasta entonces no había nada. O sea, la gente salía con sellos que no eran de Hip Hop. No había distribución, no había nada. Entonces esto fue el boom, que fue desde 2002...hasta el 2008 o 2010, porque luego ya pasaron una serie de cosas que destruyeron todo lo que es la industria. Pero si que tuvimos suerte porque en aquel momento estaban los sellos. Los sellos apostaban, te metían pasta en promoción, te permitían ir a grabar a un estudio en condiciones. O sea, los sellos en aquella época fueron muy importantes.

12. ¿Y no había limitación a la hora de contenido y de mensaje?

¿Censura?, No había censura, lo que sí que es cierto que en los contratos a los que tuvimos acceso algunos eran realmente draconianos. O sea, unas condiciones... luego, claro, eso te hace aprender. Lo que pasa que claro, cuando tú tienes 20, 22 años y te ponen un contrato discográfico y que están dando dinero. O sea, es el paso de las maquetas a sacar disco. Dejas de sacar maquetas que grabas en la tostadora de tu ordenador a sacar un disco del que te hacen 2000 copias con anuncios en las revistas, cuando las revistas de Hip Hop funcionaban, porque yo en revistas de Hip Hop...

13. ¿Ahora no hay?

En papel no.

14 ¿Ahora es todo virtual?

Sí, pero eso ha sido de hace poco. Había tres revistas: *Serie b*, que era así... un poco más vanguardista, por decirlo de alguna manera. Bueno, la que estaba al principio de todo era la *Hip Hop Nation*, luego salió *Serie b*, que llevaba un rollo más serio por decirlo de alguna manera, la otra no es que no fuera seria. Y luego salió la *Hipflow* que fue una revista con un rollo más superficial, ¿no? Tenía los contenidos y tal pero era más...

15. ¿Esas revistas son nacionales?

Sí, sí, y bueno... fueron cerrando *Hipflow*, *Serie b*, la *Hip Hop Nation* pasó a llamarse *Hip Hop Life* y hace poco me parece, me parece... no te lo puedo decir al 100 por 100 pero vamos, en edición digital.

16. ¿Pero siguen las mismas revistas?

Ahora está sólo *Serie B* y seguro *Hip Hop Life*. Ahora lo que funcionan, como te puedes imaginar son los portales, los blogs... ahí hay sitios que tienen mucho nombre: *Funkmamma* o *Crypta Magazine* o *The Medizine* que son publicaciones digitales.

17. ¿Son mensuales o bimensuales...?

No lo sé, no lo sé, deben ir subiendo contenidos al retortero. (14:45)

La verdad que no te creas que estoy muy puesto en los temas virtuales... y es mi obligación estarlo, pero estoy en la medida de lo que puedo.

18. ¿Tú aúnas todas o buena parte de las disciplinas; trabajas con un diseñador, no?

Sí, es que yo... en mi caso para mí eso fundamental. Lo que pasa es que mi caso es muy particular.

19 ¿Porque eso sólo lo haces tú? Lo de hacer libros disco o libros cómic...

Sí, sí. El tema es que yo lo que son los formatos... ya aparte de la música y tal yo sólo hago discos conceptuales. El menos conceptual fue el primero que saqué que fue

Jesucristo de las películas, pero aún así ya tenía unos guiños de lo que iba a ser el desarrollo de mi carrera (15:57).

20. ¿El Fantasma de las Ojeras es el siguiente?

Sí, ya cuando acabé de grabar el Jesucristo de las películas hay un interludio al final, una pista secreta (...) que yo pensaba sacarlo al año siguiente, y eso fue en 2004 y salió al final de 2008. O sea, tardaron cuatro años. También porque me metí con el sello discográfico a saco, que es una de las cosas que.... muchas veces lo comento, la gente que me conoce lo sabe, muchas veces me pregunto ¿si en vez de dedicarme a hacer cosas con el sello, festivales, trayendo discos americanos, haciendo discos a otra gente me hubiera dedicado a mi propia carrera y a meter dinero...porque claro, no sé como estaría ahora, la verdad que no lo sé.

Por otro lado si que con el sello hemos hecho cosas muy importantes para la escena Hip Hop de la ciudad. También es cierto que aparte de la renta de respeto que puede tener la gente que lo valore, no nos ha quedao nada.

21. ¿Lo comido por lo servido?

Es que no sé como explicarlo, no es un tema económico, es un tema de decir, joder he estado ser o siete años de mi vida montando movidas aquí, ¿y qué me queda?

22. ¿Cómo ves el rap en la actualidad, hay mucha actividad de conciertos...?

...Es curioso, ¿el rap en la actualidad? Pues...jodido eh, porque yo no puedo hacer una valoración objetiva. Yo soy un poco de la opinión que tiene Ad-Rock de los Beastie Boys que le entrevistaron hace poco, tiene 46 años y él piensa el rap es música para chavales de 20 años a los que no les importa una mierda nada. Entonces...claro tío, es que los tiempos han cambiao.

Bueno, claro, uno se hace mayor... pero sigues haciendo rap.

No, a ver yo ahora mismo estoy preparando un disco de soul,... sí que rapeo en el disco, pero yo estoy haciendo música para gente de 30 años p'arriba.

23. Pero yo he estado viendo el video ese esta mañana con los Soul Brothers y me encanta y eso es rap.

Clara, pero es otra historia, eso tiene otro componente, macho.

24. ¿Y tú harías diferenciación de Soul con rap...?

No es que haga diferenciación. Es que es otra historia. Yo, gracias a Dios, he tenido la suerte de poder trabajar con músicos y de ver una vía en la que puedo seguir haciendo rap con un envoltorio musical que realmente es lo que me gusta. Yo la música que consumo puede ser un 20% de rap, rap castellano y rap internacional, pero es un 20% que es de lo que me puede llegar a gustar, porque luego, la mayoría de cosas que escucho no hay ninguna que pase de 2010. Entonces, muchísimas cosas porque yo estoy obligado a estar actualizado, porque yo trabajo haciendo talleres de rap y estoy trabajando con jóvenes... y mi obligación es estar actualizado. Pero la verdad es que cada vez que me doy un garbeo y viendo todas las cosas que salen la verdad es que no me gustan nada. Y digo que no me gustan pero incluso me pongo de mala hostia. Pero también veo que a la gente le gustan mucho.

25. Pero a qué te refieres ¿a música en general o a rap?

A rap, a rap... Y es que claro, si a la gente le gusta será por algo. Será porque han nacido en otra historia y ya está tío. Entonces, a mí en las redes no me verás nunca criticar lo que no me gusta, pero...joder, en tu fuero interno dices como le puede gustar esto a la gente. O sea, es que no me entra en la cabeza. Ni por estética, ni por forma, ni por mensaje... me parece un retroceso...

Pero es que también hay que entender una cosa. Yo cuando trabajo... por un lado está la música que es lo que me da la vida. Yo escucho música, sobre todo música negra, soul muchísimo, ritmos caribeños, bossa, funk, música disco, me encanta la música disco que a los raperos no les gusta la música disco, a mí me gusta la música disco buena de finales de los 70 e...y puedo, tengo la posibilidad de seguir mi carrera musical sacando estas fusiones de meter mi rap en estos envoltorios que me permite seguir haciendo conciertos y sacando discos para un público que me va a poder seguir escuchando y, de vez en cuando también saco mis canciones de rap. Yo compro mis instrumentales y cuando tengo mono de rap me saco un tema de rap. Pero yo trabajo en mis talleres de rap, aunque utilice el rap como herramienta y el rap es algo universal, que no tiene por qué ser de la calle, ni... el rap es un lenguaje y es una herramienta muy

poderosa. Pero en los talleres que nosotros hacemos con “rapademia” un componente que siempre entra en todos los talleres y es algo fundamental son los valores originales de la cultura Hip Hop. Es con la que nosotros crecimos, y que son unos valores que si los aplicas al rap,... el rap surgió de allí. Que ahora se haya convertido en lo que sea, que haya evolucionao, el rap surgió de ahí. Y eran unos valores tan positivos que vale la pena intentar mantenerlos. Por lo menos para el trabajo que hago yo que tengo que transmitir y que tengo que convencer, que tengo que motivar. a mí eso me ayudó. Yo si estuviera enseñando rap con el estilo que hacen ahora no les podría transmitir eso, porque sólo hablan de putas, de dinero y de droga... y claro que en el rap americano se hablaba de dinero de putas y de droga, pero el origen del Hip Hop aunque se hable de droga y de tal tiene unos valores, y esos valores son la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo, el afán de superación, el afán de superarte a ti mismo. Nosotros, y cuando me refiero a nosotros me refiero a mi, a mi socio y a mucha gente de mi generación somos lo que somos por eso. Que la gente no se engañe. La gente que está... pues cualquiera de estos... Sergio de Violadores, toda esta gente eran chavales como éramos nosotros. éramos adolescentes de 16 años que nos metimos con una cosa y nos pusimos las pilas y nos pusimos a escribir, y a escribir para ser mejores. Y empezamos a escribir mal y luego mejor y luego mejor y trabajar. Y esos son buenos valores. Esos valores son los que pillamos porque somos más o menos todos de la misma quinta. Rumba es del 75, Sergio y yo del 76. El que es más jovencito es el Kase O y el Rapsus que también es de esa quinta. Es que eso se nota. Se tiene que notar. Está claro que cada generación tiene su historia. Los chavales de ahora ven como lo que les representa pues este sonido trap y todas estas historias. Por alguna razón se sienten identificaos o porque quizás no han conocido otra y se han encontrado con esto de primeras. Pero para mi es fundamental a la hora de trabajar el rap con los chavales, siempre que sepan de donde y por qué surge el Hip Hop. Es que si no te quedas en lo superficial y es el problema, que como vivimos en una sociedad que es muy superficial, donde la gente se queda con los flashes, y encima como hay sobreinformación y apenas la gente puede acabar de escuchar un rap de tres minutos porque ya tiene “encolaos” en la lista otros cuarenta... Es otro factor muy importante que yo le explico a los chavales. Les digo, si alguna de las cosas que os explicamos no las conocéis u os interesan y no os sonaban ir al google

y aprovechar y documentaros un poco. Por ejemplo lo de las chicas raperas. Siempre preguntamos ¿creéis que el rap es cosa de hombres? y todos y todas dicen no, no. Yo les digo ¿me podéis decir el nombre de alguna rapera?...

Ja ja ja

Claro, entonces, pues mira, si os interesa les digo pues tal, tal, tal...podéis ir a google. Tenéis ahora el poder de documentaros. Lo que no tienen es lo que tuvimos nosotros que es el tener 25 o 30 años para ir asimilando poco a poco lo poco que íbamos cogiendo, porque aprendes con el paso de los años a valorar las cosas como un tesoro. Entonces por eso, si coges a los raperos de nuestra generación nos sabemos de memoria todos los discos americanos sin saber inglés, ¡sin saber inglés!, pero porque desde que has pillao un disco hasta que has podido pillar otro han pasao meses. Es que te los aprendías de memoria. Y claro, no es lo mismo. Ahora tienen todo lo que nosotros tardamos 25 años en vivir y en conocer lo tienen fácilmente. Eso está guay. Lo que pasa que es un proceso diferente de asimilación. Nosotros lo tenemos super interiorizao.

Ellos tienen una indigestión porque no lo pueden asumir.

¡Claro!, lo que pasa también es lo que te digo. Es otra generación, es varias generaciones después. Yo también, para bien o para mal, tuve la suerte de estudiar un grado superior con 33 años, ¿vale? Mis compañeros de clase tenían entre 17 y 19 años y dije ¡hostia! Yo cuando dejé los estudios en tercero de BUP tenía 20 años y me vuelvo con 32 a ver como eran los jóvenes y ¡pum! Un shock, estos chavales habían nacido en el 95, 96. Pero es que ahora estoy dando clase a chavales que han nacido entre el 2000 y el 2004. Y hay menos diferencia entre la gente que nacimos entre el 76 y en el 92, que la que pueda haber entre el 92 y los del 2004. Pues hay más cosas en común... porque yo también he llevado de coristas, en la gira del fantasma llevaba de coristas a unos chavales del 91 y del 92 y yo no les podía seguir el ritmo porque empezaba ya a flojear. Pero ahora... los del 90 se entienden mejor con nosotros.

Lo que hablábamos del cambio y tal en Estados Unidos también se ha dao el caso de que hay una ruptura. Es un debate que se ha... vamos, yo lo vi hace unos meses, 6 o 7 meses o casi un año con la aparición de las nuevas grandes estrellas de rap

norteamericano con Kendrick Lamark?, Binsenstaples, y raperos que están teniendo un éxito tremendo y que realmente tienen habilidades... como que reniegan del pasado ¿no? Y se comenta que todas las generaciones anteriores de raperos siempre le habían dao méritos a la generación anterior, ¿sabes? Gente de los 90 hablaba bien de los de los 70 y 80 y ahora es como una ruptura. Y eso también ha pasado en España absolutamente.

Luego todo el tema de internet, la revolución virtual y digital ha sido....

27. Eso te iba a preguntar. ¿Se venden muchos CD's o no se vende nada y se escucha todo por red o incluso por red compran...?

Esto es España. Aquí no se paga nada. A partir del 2005 el CD murió. Las tiendas de discos todas cerradas, las distribuidoras cerradas, las grandes discográficas... Yo conozco el caso de grupos a los que les han ido ofrecer contratos discográficos muy potentes y no son contratos de edición de disco, son contratos de management.

O sea, que les proporcionan conciertos

Les proporcionan conciertos a cambio de la correspondiente comisión. Y ahora lo que están también gestionando mucho son los canales de youtube. Por ejemplo si tu fichas por una discográfica grande te obliga a sacar los videos en su canal. Discos no se venden nada.

28. ¿Consideras que el rap está comiendo terreno a otros estilos como el rock, el heavy, el punk?

Yo creo que no porque realmente. Es mi opinión ¿eh? Salvo alguna excepción, como puede ser el disco de Kase O que ha sacao, que ha tenido un éxito sin precedentes, que eso sí que se puede considerar un logro para lo que es el rap; lo que sale como rap al mainstream es pop.

29. Entonces... ¿el rap está dentro del mainstream o sigue siendo underground?

La gente dice que sí. El problema es ¿a qué se llama rap? Y luego hay otra cosa que hay que tener en cuenta también: los canales. Es que ahora ha cambiado todo. Yo una de las cosas que he aprendido de trabajar con los chavales jóvenes... yo lo que hago

siempre es preguntarles que tipo de música escuchan. He descubierto grupos que me dicen los chicos que escuchan, chavales de 13 y 14 años que no había oído en mi puta vida. Y me he metido en el tubo y he visto que tenían 20 millones de visitas. Y grupos reputados de toda la vida SFDK, La mala, Violadores...no se qué 100.000, 200.000, 300.000 visitas.

Jodo...

¿Sabes?, y hay un mundo ahí. De hecho managers de las grandes discográficas están cogiendo a estos chavales de 16, 17 años... es una especie de submundo, ¿no?, pero es que está ahí, hay que ser consciente de ello. Y a mí me dieron cuatro nombres en los últimos talleres que di a lo largo de seis meses y dije ¿quién es esta gente tío? y tienen 4, 5 10 millones de visitas. Y luego te vas a cualquiera, cualquier rapero de los históricos y nada... ni la décima parte. Y luego también que yo me doy cuenta. Voy por los colegios y les digo ¿sabéis quién es SFDK? No, ¿sabéis quién es Totekim? No, ¿sabéis quién es Violadores del Verso? Alguno... claro eso a mí no me entra en la cabeza, pero es así... Entonces ¿qué pasa? y estos artistas están ahí en la red, ni con ninguna distribuidora grande, ni nada ¿sabes?...

Sí, sí eso es como si me pongo yo y me visitan

Claro, lo que sí es cierto que depende del artista que cojas la mayoría de las visitas son de chavales que no tienen la edad para entrar a un concierto.

Pero también conozco el caso de chavales que han salido y están girando y llenando salas. Es así. Yo la verdad he flipao. Y es que es el cambio generacional, es el cambio social.

Bueno, también es verdad que los que puedan escuchar a los históricos dijéramos, más mayores pues no están acostumbrados a meterse en la red, o no lo sé. Yo te lo digo porque los críos míos están todo el día, y eso claro, genera muchas visitas

Sí, sí, es así. Es una realidad, y no es bueno ni malo. Para mí, incomprensible. No lo puedo entender, me cuesta mucho entenderlo. ¿Por qué? Yo pienso mucho sobre esto, no me queda más remedio porque he vivido la industria, he vivido el descalabro de la

industria y he vivido como artista y he vivido como productor. ¿Por qué estoy viendo estos grupos que tienen 20 millones de visitas y no son especialmente buenos en ninguna de las facetas que pueda tener un rapero, bien en profundidad de letras, bien en habilidades líricas o métricas, o sea, ¿por qué?, ¿no? Y entonces eso me hace a mí pensar que tiene mucho más poder el componente social de red social que lo que es el musical propiamente dicho. es que no hay ningún grupo de los que te digo que están muy por encima de los anteriores que digas, ¡hostia!, pero...¿de verdad esto le gusta a la gente? No digo que sea malo pero... ¿qué pasa tío? Y no lo puedo achacar... no lo sé. Es como si se hubiera hecho una especie de corte y a partir de aquí se empieza de cero otra vez. Y no son malos pero... no, no

No son como los otros

¡No son como los otros!

30. A ti te gustaría que el rap fuese mainstream?

No... a mí se me ha criticao mucho porque sí que he abierto debates en redes sociales y me gusta abrir debates con gente que conozco que sé que son del negocio, que han sido managers de grupos famosos, con gente que trabaja en la industria y siempre con todo el respeto y siempre exponiendo las cosas. Yo siempre he dicho que lo del mainstream es un error. No soy tampoco un talibán y no quería que el rap fuese una cosa endogámica como cuando empezamos aquí, lo que pasa es que... algo ha pasao. ¿Qué ha pasao? Ha pasao lo que pasa en todas los estilos, que ha cogido el mainstream y les despoja de su identidad y los reduce pues, simplemente, a una moda. En el momento que se reduce a una moda y que el público no tiene la capacidad de discernir o de valorar ciertos aspectos de lo que es la música que antes se han valorado mucho, y luego te comentaré otra cosa que fue uno de los debates que tuve, claro, la música es música y no le puedes decir... te gusta o no te gusta. Lo que pasa que en el tema del rap pues, no lo sé, tienes muchas cosas que valorar como el estilo, mira que voz, mira qué tal...mira que ritmo.

Se pierde un poco el sentido crítico, quieres decir

Claro, claro, yo en los talleres lo pregunto también. Pongo un rap, me gusta mucho hacer el juego de contrastes, pongo un minuto de Natos y Waor ¿A quién le ha

gustao?, ¿por qué?, ¿a quién no le ha gustao?, ¿por qué? Pongo un minuto de Rayden, totalmente opuestos a Natos y Waor, pregunto ¿por qué te ha gustao? No lo sé. O sea, ¿por qué gustan las cosas? ¿no lo sé?, ¿qué te transmiten? ¿qué te parece? ¿qué dice esto? Porque es que claro tío, yo sé porqué me gustan las cosas y porqué no me gustan, yo lo sé, lo sé perfectamente.

Bueno, el tema es que el otro día comentando con un técnico de sonido que ha mezclao de los discos más tochos, un tío que se llama Jorge Gascón que está en Londres trabajando y estuvimos comentando, joder macho, ¿cómo puede ser que la gente ahora, que ha trabajao a nivel profesional no se preocupe por el sonido de sus discos? Es una cosa que para mi, por ejemplo, es clave. Y digo, ¡vamos a ver tío! Antes, cuando tú escuchabas un disco y estabas metido en la movida decías, joder ¡qué mal mezclao está? Joder, las pasterizaciones... que son cosas en las que te fijas. Si te fijas en la letra, te fijas en las instrumentales, o sea, en la producción y luego te fijas en la mezcla, porque una mala mezcla te jode un disco. es que había discos mal mezclaos que no discernías la voz de la instrumental. eso pues, gracias a Dios se ha superao, pero aún así tiene muchos matices. y ahora parece como que a la gente le importa una mierda el sonido del disco.

Yo creo... la culpa es del móvil

¿Ahí le has dao! ¿Dónde escucha la gente el 90% de la música? En el móvil, y lo peor es que no lo escuchan con los cascos, ¡lo escuchan por el puto altavoz! Entonces, pa que vas a coger tu... Sacas un disco pon que no compres ninguna... que te hagas tú las instrumentales, te hagas la mezcla. 2000 o 2500 euros de mezcla más la grabación... echale a 30 euros la hora en un sitio un poco barato, te vas a un disco pelao, pa que suene decente te vas a 3500, 4000 euros con su mezcla, con su mastering correcto grabao en un estudio decente. 4000 euros... ¿pa qué?

Si lo va a escuchar en el móvil

¡Claro tío!, pero es que hay gente que no sabemos trabajar de otra manera, ¿sabes?

Que sí, que sí

Lo que pasa es que ahora mismo cualquiera con un home estudio, un micro de 100 pavos, una tarjeta de sonido, unas hueveras en la habitación saca una movida, la sube al canal, tiene tropecientos mil visitas... y te lo comes con patatas. y tú te has hecho ahí tu puta movida que te has dejado 3000 pavos... y luego es que encima es eso... ¿qué fabricas?, ¿qué vas a fabricar?

Ya

Yo te digo, mi próximo disco lo voy a sacar en vinilo.

Ja ja ja, haces muy bien

¡Claro!, porque yo necesito un formato especial. Porque lo que te comentaba antes. Yo los discos los saco de arriba a abajo. Yo cojo la idea concepto y luego voy desarrollando. ¿Qué necesito para transmitir esta idea? Necesito esto y esto. En lo visual, en lo musical. Vamos a ver, es contar historias. Si tuviera dinero haría películas. Pero como no lo tengo y lo único que se me da medio bien es rapear...(14:04)

31. ¿El sentimiento de grupo entre los raperos, sigue estando?

Sí, bueno, a ver... si entre

¿Y es extensible a los graffiteros, a los del break...? No está todo tan unido como al principio

No, eso es evidente, porque tanto el... Irónicamente, una de las primeras cosas que se separó del hip hop, porque durante muchos años se han hecho las jams de hip hop donde había concierto de rap, graffitti, concurso de breakdance... Realmente, el que primero levantó el vuelo fue el rap, que empezaron a funcionar por libre, que empezaron a dar un poco de luz, o verde, o llámalo como quieras en la industria y el rap tomó su camino. Acto seguido el graffitti ha ido..., que siempre hay gente que mantiene... pues lo típico, los que pintan trenes, los que mantienen un poco así la esencia, el graffitti ha pasado a ser lo que se conoce como arte urbano. Mucha de la gente que hace graffitti o muchos de los graffitteros que son buenísimos no escuchan rap, o no están realmente vinculados al hip hop. Y con el rollo del baile pues pasa tres cuartos de lo mismo. Todo proviene de lo mismo, pero ahora sí que realmente cada uno

hace la guerra por su cuenta. Aquí en Zaragoza se hacen grandes eventos de *breakdance*.

Pero independientemente

Claro, claro, ... no ves que haya conciertos de rap. Ves una movida de un torneo de breakdance; interesa el baile; y que no sólo es ya breakdance, entran otros géneros que han evolucionado de ahí: el hip hop, el cram? el tuer? todas esas movidas. Y con el graffiti pasa igual, arte urbano. No pasa nada, pero es la evolución y un poco lo que hablabas antes del mainstream. El hip hop desde que se creó en 1974 ha crecido muy rápido, ha echado raíces por todo el mundo, se ha integrado, tiene presencia en toda la sociedad a través de cualquier disciplina, sean artes plásticas, sea baile y la música y allí está pero se ha diluido, ¿no? Todo el mundo conoce el rap ahora desde los anuncios de recicla no se qué... nosotros mismos estamos utilizando el rap para enseñar, lo estamos adaptando a la educación. Son cosas positivas.

32. ¿Se podrían clasificar diferentes tipos de rap en función de la base musical?

Sí, claro claro. Eso tendrías que hablar con alguien experto, porque puedes hablar triphop hardcore rap... Bueno, yo la verdad es que comprando instrumentales, porque compro a algunos productores extranjeros... tienen muy bien catalogado por géneros las bases. Es muy curioso.

33. Y tú que tocas con los músicos en directo ¿eso al principio también se hacía?

¿El qué?

34. Rapear con músicos en directo

No, hay que partir de la base de que los primeros discos de rap que salieron así con discográfica, aparte de master flash y por ahí... la primera discográfica que fue defjam que apostó bastante fuerte venía de un gachó que era del rock. Entonces tenían muchos samples de guitarras, lo que pasa que claro, las primeras referencias que tengo yo no son de rap con instrumentos. La primera referencia que tengo yo son la fusión que hicieron Aerosmith con Ramsi Mc, el "Wall this way"? que es la versión de una canción

de Aerosmith. Luego otra que hicieron en el 91 Antrax con Public Enemy, pero rap con instrumentos el primer grupo, o el grupo que más repercusión ha tenido es uno de mis grupos de cabecera que son The roots, que esos me parece que el primer disco lo sacaron en el 92, 94 que es la primera banda de...

35. ¿El rap sigue siendo un movimiento underground?

Esto lo hemos hablado antes. La cuestión es ¿qué es underground? Hoy en día y tal y como se relaciona la gente y tal como consume la gente música ¿qué es underground? Ahora mismo nadie necesita, a menos que cojas con una discográfica grande y te pague, que también se puede hacer, la publicidad en redes sociales, la publicidad en youtube, spotify, en todos estos canales se puede pagar. Entonces no es lo mismo que vayas tú con tu canción y con tu historia que venga alguien y te suelte 2 o 3000 pavos o 5000 pavos para potenciar esos canales. Es que es otra manera de trabajo. La antigua usanza, los antiguos métodos de trabajo se han venido abajo. Las discográficas no han tardado, bueno...han tardado mucho en reaccionar, pero... la cosa ya se ha puesto como es. O sea, no ha habido tiempo a que nadie encontrara una solución. Primero que cayeron las distribuidoras, luego las tiendas de discos, luego las discográficas y ahora mismo la gente ya sabe lo que hay. ¿Dónde se consume la música? , en el móvil. ¿A través de qué plataformas? Youtube. Y los que tienen pasta con el iPhone. Los críos... es así.

36. ¿Qué estilos de música utilizas en tus composiciones?

Pues... jazz, soul, funk, bossa, blues.

37. Y abarcas todo, ¿tocada y con bases de compra...?

No, no todo tocao ahora mismo. Es que claro, a mi siempre me han gustado las instrumentales que sampleaban soul, pero claro, es que una vez que tienes una banda a tu alcance pues... que te voy a decir.

38. ¿Cuándo organizan conciertos, paralelamente hay competición de graffiti?

Sí, se suele hacer.

O sea que aún, a veces se sigue conjugando un poco todo aunque se haya ido cada uno por su lado...

Para los grandes eventos se suelen hacer las cosas separadas, pero una fiesta de hip hop con el recinto apropiado siempre se intenta hacer. Normalmente suele partir de un gran concierto de rap donde se anexan el graffitti y el breakdance. Es más habitual que surja de un evento de rap más que de un evento de breakdance te monten un concierto.

39. Desde el punto de vista docente, ¿qué grado de interés tienen por la poesía y por el rap los jóvenes de Aragón?

A ver... por la poesía poco, y eso que hay alguna poetisa por aquí en Zaragoza que debe ser un fenómeno social.

¿Una poetisa joven?

Sí, sí, 20, 22 años, varios libros editados con un montón de seguidores en redes sociales.

¿Y el rap les interesa?

El rap sí, mucho las batallas. El rap un poco así de refilón.

O sea, lo que decías tú. Les gusta más un poco la tendencia superficial que lo del origen con los valores...

Es que lo de las batallas... No puedo hablar mucho porque tengo amigos que están metidos ahí. Es que yo creo que en el tema de las batallas hay un componente curioso de la generación de ahora. Siempre ves, la gente quiere que haya batallas, pero no van a rapear, esperan a que alguien salga y mientras se ponen a caldo el uno al otro los otros están grabando con el móvil. Es un poco un rollo *voyeur*.

Es curioso, la sociedad está cambiando y hay que estar ahí atento a esas cosas. a mi me encanta la antropología, no sé si te lo he dicho.

40. ¿Cómo se desarrollan los talleres que impartes? ¿Qué actividades les propones...?

Tenemos dos tipos de talleres, unos que son más centrados en lo que son las asignaturas curriculares en el que seleccionamos de la asignatura pertinente, seleccionamos el tema que más le convenga al profesor

¿Y puede ser cualquier asignatura?

Sí, cualquiera mates también y física. Lo bueno del rap es que se puede adaptar a todo, si lo sabes hacer, claro (27:21)

¿Y cómo lo haces?

Es sencillo. Vamos a ver, sencillo. En las áreas de ciencias pues... biología es como historia. Coger los conocimientos y ponerlos de forma en la que puedas desarrollar una canción... ¿vale?, una canción de rap. Es genial, porque tú tienes unas palabras clave y luego tienes tú que poner de tu parte para conseguir que eso rime y crear una historia, dar una cohesión.

En el caso de la física y las matemáticas es más trabajar con las fórmulas y con los personajes que las crearon, ¿no?, para rapear el teorema de Pitágoras, o las leyes de física.

¿La franja de edad que cogéis de dónde a dónde va?

Normalmente trabajamos entre 12 y 20.

¿Pero 20 ya vais a la facultad?

No, porque trabajamos mucho con FP básica.

Ah, vale

Eso es otra historia, ahí tenemos una demanda del copón.

También hemos trabajao con quinto y sexto de primaria con muy buenos resultaos.

¿Si?

Sí, porque entre sexto de primaria y primero de la ESO no hay prácticamente diferencia. Son muy jovencicos.

Entonces tenemos el tema de todas estas asignaturas... Normalmente lo que más se demanda es literatura y lengua porque lógicamente pues, claro... los paralelismos entre las canciones de rap y a la hora de explicar todos los recursos estilísticos que los profesores están mostrando en cualquier poesía clásica lo encuentras en las canciones de rap y es mucho más agradable para los chavales. Los ponemos a contar versos, a mirar

que tipo de estrofa es, les decimos localiza los recursos estilísticos, aquí una onomatopeya, aquí un hipérbaton, aquí una sinalefa... hay de todo y encima es una pasada. A mí me encanta. Hacemos análisis pormenorizados de las canciones. Vamos con un rollo muy audiovisual. Metemos... están los talleres muy preparaos. Yo soy el conductor del taller y detrás está el videojockey y es todo en tiempo real y vamos superponiendo diapositivas, en cuanto digo una palabra de marcan todas las rimas, luego cuando digo otras se marcan todas las rimas internas. Los chavales ven lleno de colores la cantidad de rimas que hay dentro de una estrofa. Es algo super visual sonoro y luego, además dándole la credibilidad de alguien que está en el negocio, que está en el meollo.

Me lo cuentas y tengo ganas de ir

Pues tendrás la oportunidad, ya te diré cuando es mi próximo taller que, si puedes deberías pasarte en Doctor Cerrada en la biblioteca nos han cogido.

¿Cuándo?

Pa noviembre, igual hay alguno antes.

41. ¿Hay algún programa de rap por la tele?

¿¡Por la tele!? El último programa que vi yo el MTV raps. Bueno... ¡miento! Ves ahí me has pillado. Hay un programa de rap que se llama “Ritmo Urbano” en la 2 que me parece que lo presenta El Chojín.

42. ¿Y en la radio?

En la radio si. “El rimadero” que lo hace el J mayúscula y “La cuarta parte” que lo hace el Frank T. Esos son los programas de referencia más luego los programas locales que hay aquí que tenemos al Potas en radio mai que ahí está Sentencia haciendo un programa que se llama “ Justicia Poética” y Potas que ha vuelto después de 15 años haciendo el programa que hacía en su día que se llamaba “Factoría Zulú”.

43. ¿Qué beneficios observas que aportan tus clases?

Te tengo que decir otra cosa, aparte del tema de asignaturas curriculares luego trabajamos el tema de la motivación personal, que son talleres que nos suelen reclamar mucho para formación profesional donde los chavales están en formación profesional

básica; pues gente que está a punto de dejar los estudios, no están muy motivaos... y bueno, en esos casos cualquier cosa que consigas que llame la atención y su interés pues es positivo. Y lo que conseguimos es eso. Una de las cosas que más aprecian los profesores no es que... ven alumnos que no han visto participar en todo el año en nada y los ven ahí pues escribiendo... los ven diciendo cosas. Depende del sitio donde estés y las circunstancias familiares que tengan los chavales ves como sueltan eso que tienen dentro. Tiene muchos efectos positivos.

También tengo que decir que en muchas ocasiones...nuestros talleres duran una hora y media. Cogemos una o dos clases en una hora y media y no puedes hacer más que lo que es eso. Darles una hora entretenida, hacerles un poco que estén animados y que participen.

Ahora vamos a empezar a hacer ya unos proyectos de más larga duración que es lo que me gusta a mí, que es trabajar con un grupo reducido de personas para ver realmente los efectos positivos. Ahora vamos a trabajar para el INAEM de Huesca con desempleados jóvenes y entonces vamos a ver si la cosa realmente...

¿Y en cárceles también habías hecho o no?

He trabajado en reformatorio, y ahora estamos buscando financiación para poder trabajar en Zuera, porque en Zuera en la macrocárcel quieren que hagamos un taller.

Eso también es muy interesante

Sabes que pasa, la parte social está guay y de hecho hay más demanda que la educativa, pero en cualquiera de los dos ámbitos yo creo que tenemos ahí...

Un filón pero grandísimo

¡Claro!, o sea, necesidad hay, lo que no hay es pasta. Ahí está en nuestra pelota también la manera de buscar esa financiación y lo estamos haciendo. Estamos buscando recursos para poder trabajar porque realmente, ¡joder!, es que salimos dude los sitios y la gente sale muy contenta. Es por lo que hemos apostado. Yo tengo una motivación extra al ser padre. Me da... tengo la sensación de que estoy haciendo algo positivo. Y luego, aparte, me gusta mucho aprender de los chavales, porque eso me pone en contacto con la realidad, ¿sabes? Porque si no, una de las cosas que nos pasa a la gente

que estamos en el mundo de la música,tío, es que estás en tu vida... estás con tus proyectos y lo demás es que te la bufa. Da igual, pasan los años y es que no te enteras de nada. Y pasa. Y la sociedad cambia y te das cuenta que ¡hostia!, ¿ya han pasado 10 años? Claro que sí. Y mira, ahora la gente se comunica ahora así, y mira, ahora está de moda esto, ahora no se qué y de repente tú sales de tu casa y van todos con los pantalones super ajustaos, sin calcetines, con unas camisetas super anchas, unos flequillos ridículos y dices ¿¡qué ha pasao, tío!?. Pues ha pasao el tiempo. Tu estabas ahí preparando tu disco, no se qué, y ha cambiao todo. Pues así es, pero bueno.

Pues muchísimas gracias

De nada, espero haberte servido de ayuda. apúntate mi correo y te mandaré la movida esta.

1.5. Clase-entrevista-homenaje a Kase O en el IES Pilar Lorengar. Zaragoza (2019)

NÚMERO DE SESIÓN: 1

DÍA: 28/3/2019

LIGAR: Salón de actos de IES Pilar Lorengar. Zaragoza.

DURACIÓN: 44 minutos.

INFORMANTES: Dos profesores del centro, el rapero Kase O y alumnos de 4º de ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida.

Presentación de la actividad por parte de dos profesores del Instituto Pilar Lorengar haciendo referencia a la utilización del rap y la poesía “canónica” como instrumento de aprendizaje entre ambos polos. A pesar de la palpable emoción que se puede notar entre el público por la presencia de Kase O, al que se le realizaba un homenaje por ser un antiguo alumno del instituto, la clase se desarrolló con normalidad, si bien se observaba una cierta timidez a la hora de las intervenciones de los alumnos.

La entrevista y la clase la dirigió José Antonio Escrig. La transcripción se presenta seguidamente.

1. J.A.: ¿Cuál ha sido tu relación con la poesía cuando eras chaval, o ahora, si te gusta, si no...?

2. Kase O: Si... bueno, yo empecé a rapear realmente lo primero así que rapeé eran las rimas de Bécquer. Son octosílabos, son pareados que se pueden rapear perfectamente. Como era romántico y tal trata temas oscuros que siempre quedan bien... no es poesía ñoña (personajes marginales que siempre tienen su atractivo)
intervención del otro profesor.

Eso es. Es un poeta destrozado por el amor no correspondido. No es un amor ñoño. Es un tío que lo pasa muy mal y hace unas comparaciones muy téticas, muy propias de su época del romanticismo. Y eso es lo que empecé rapeando. Claro, luego te vas fijando en colegas que ya tienen sus propias letras... pues empiezas a intentar

expresar tu interior. Yo pienso que a mí me ha salvado la vida en cierta manera el escribir y el rimar pues... porque soy una persona tímida. No es que sepa expresar, como muchos de nosotros, no sé expresar mis sentimientos... A los hombres nos cuesta más, de hecho, que a las chicas incluso, y yo si no hubiera tenido ese canal me hubiera vuelto loco. Yo os puedo recomendar escribir todas esas rayadas que a veces no os dejan dormir... Escribir es como confesarse. Una parte de ti, ya que no puedes contar tu secreto más íntimo a un amigo o a una amiga pues tienes el papel en blanco para soltar tus rayadas, o como lo quieras llamar. Y a mí me ha servido mucho, sobre todo en la adolescencia que es una época muy loca tener como amigo al papel ya lo rapees o no, eso ya pues las circunstancias de la vida.

Mi hermano era rapero y yo estaba muy en contacto con el mundo de los micrófonos y de rapear y eso. Pero el hecho de escribir es liberador y a día de hoy lo sigue siendo. Hay cosas que digo en los raps que ni mi pareja sabe... Mis viejos cuando han escuchao el disco han dicho...(risas del público) vaya movidas llevabas dentro. No es mal ejercicio llevar un diario o pegarte una hora frente al papel con una musiquita que te inspire... pues contarle al papel lo que sintáis. Si ya le metéis rima y estilo y métrica pues ya seréis grandes raperos, pero que no es el gran objetivo más el que el expresarse.

Yo pues gracias a Dios pues me lo he currao, me he movido con mis cintas hace veinte años pues me movía por las ciudades, luego con los discos y ... pero si no es un medio de expresión la escritura y de liberación sobre todo. Entonces así empecé. Leyendo a Bécquer y fijándome en los raperos amigos míos... Y ya te digo, muchas tardes. Era como un hobby. Me ponía un ritmo, una musiquilla y a jugar a rimar. No deja de ser un juego, un rompecabezas, un puzzle. Yo ahora a las letras los llamo puzzles, porque no deja de ser una obra de ingeniería, de encajar palabras. ¿Sabes? Y cuanto más sentimiento tenga, porque yo he tenido épocas de pura estética. O sea, palabras guapas, palabras que son más bonitas que otras, por así decirlo, pues jugar a rimarlas. Claro, llegó un punto en que no decía nada, más que mi estilo, mi rima... la belleza, pura estética, que está bien como ejercicio y no me ha ido mal.

Con el último disco no me servía esa fórmula. Era como tío si es que no estás diciendo nada. Mira a ver si no lo haces tan estético y lo haces más concreto. A veces como ya tienes la experiencia pues dejas caer recursos estilísticos, pero mi última intención en el disco era ser sincero. Porque es muy difícil... y fíjate que el lenguaje es muy rico y muy amplio y no es tan fácil explicar un sentimiento tal y como tú lo llevas en mente o en el alma. Pues ese era el ejercicio de este disco, ¿sabes?

Tienes palabras, tío, tienes ese vehículo, a ver como haces para...

3. Intervención del otro profesor: Pero eso como tú has dicho es práctica, ponerse y trabajo, que muchas veces...

4. Kase O: Sí, eso es determinación y después de mucho análisis y mucho... Yo que ya soy profesional y vivo de esto pues es mi trabajo, claro. Pero muchos días no es escribir sino sentir, escarbar.

5. Otro profesor: Quiero decir, perdona, que muchas veces vemos el resultado final un poema, una canción, una actuación, por ejemplo, y no vemos todo lo que hay detrás.

6. Kase O: Eso es como en las películas que se gastan millonadas, se pegan meses rodando y te la ves y al final dices ¡esto es una mierda! (risas) o está muy bonito pero no piensas. Yo por defecto estoy pensando cómo lo han hecho. ¡Hostia!, ¿cómo habrán puesto la cámara aquí? o con la música. Es un drama, porque ya oigo las canciones... ya pienso más allá. Pero sí, hay mucho curro detrás de una canción o de cualquier obra de arte que veáis, o de los cuadros que parece que está más subestimado el arte de la pintura y ahí hay sentimiento, una persona detrás que está ahí intentando plasmar un sentimiento o una idea. Es así y hay curro hay curro. Igual en las primeras letras no tanto porque ya os digo que era un juego, pero en el último disco me lo tuve que currar para ser sincero que es difícil en la vida decir la verdad. Es más fácil acumular una mentira tras otra y vivir detrás de una máscara. Pero bueno, la verdad es lo que mejor te hace sentir decir la verdad, porque puedes dormir tranquilo. Si tú estás, si tu mientes no duermes tranquilo, tío, porque no sabes en que día va a saltar la verdad. O sea, va a saltar la verdad. Es un ejercicio, lo de decir la verdad en todo momento que en la letra que vamos a estudiar luego de Renacimiento es una de las frases. Voy a decir la verdad en todo momento. Pues tenedlo presente. Ni mentiras piadosas, tío (risas). Si no me

apetece quedar contigo... que no voy; no que tengo que ir a no se dónde y luego te ven en otro lao. Pues haber dicho la verdad. Es un ejercicio que es bueno para la persona, vamos.

7. José Antonio Escrig. Bueno pues si quieres empezamos. Yo te agradezco que hayas hecho esta alusión a Bécquer y al romanticismo. Lo digo porque realmente de allí arranca esta expresión del yo... estaba en el romanticismo. Y ahora que tenemos una visión ñoña o cursi que les deja indiferentes cuando les explicas las rimas de Bécquer... y te agradezco mucho que nos hayas dado esta visión.

8. Kase O: Es que Bécquer de las cosas que se estudia en los institutos a mi me parece de lo más interesante. Quiero decir que a veces estáis ceñidos a un programa que hay que tocar ciertos... Y lo que hablábamos de incorporar el rap a las clases de literatura, hablando rápido. Coño los raperos hacen metáforas, hacen comparaciones, tropos, aliteraciones sobre todo, me encanta la aliteración, nos encanta. Aliteraciones como meter muchas “tes” o muchas “efes” seguidas.

9. J.A: Jugar con los sonidos

10. Kase O: Pero el rap está plagao de recursos y me consta que en muchos colegios e institutos se saltan un poquito el protocolo y meten para explicar una metáfora o una comparación o una aliteración pues ya meten trozos de rap. Es el futuro porque es más contemporáneo que Espronceda o incluso Bécquer...

11. Otro profesor: Es otra manera de conectar con más facilidad.

12. Kase O: Estos enrevesaos: El Góngora y el Quevedo. Eso pa una persona que le gusta mucho la poesía pues es una gozada, pero al que no se ha acercado comenzar con Góngora y Quevedo... No te enteras de nada. No se entiende nada porque ellos jugaban a eso a que sólo se enteren los iniciados.

13. J.A. ¿Escuchamos la canción o quieres decir algo primero?

Empezamos ya y vamos a ver si así colaboran los chicos y les damos la voz. Ya que hablabas de figuras literarias empezaría por ahí. Vamos a intentar, como no tenemos mucho tiempo, conjugar, que es como conviene hacerlo, la forma con el contenido. Tratar de ver a través de la forma que contenido se va desarrollando. Entonces, yo os

preguntaría, para así arrancar... Por ir al inicio, si tenéis la fotocopia, vamos al primer verso. Veis que los hemos numerado para más o menos que tengáis referencia. Si miráis el primer verso qué veis que es un verso brevísimo si veis alguna figura ahí. Ese sí, tía. ¿Qué hay ahí? Y por ir adelantando trabajo decir si veis algo en los tres siguientes.

No seáis vergonzosos.

Para empezar hay una afirmación y un vocativo que es una apelación directa que además empieza con una partícula afirmativa. Pero vamos a ver que el poema es muy afirmativo, muy celebrativo de la vida. Este sí, tía desde el punto de vista de la literatura hablaríamos de que se establece una relación entre lo que los clásicos llaman el coro, los que te escuchan y el que habla (sí, tía). Ya es un poema que se dirige del yo a los demás, que es muy habitual en el rap yo creo. la relación del yo con los demás, que es un tema clásico.

Pero los siguientes nos tenéis que ayudar vosotros esos que empieza con levanta, mira, deja... ahí ¿qué veis?

14. Un alumno: Empieza todo por verbos.

15. J.A.: Muy bien, y ¿de qué tipo? ¿en qué forma? (el otro profesor) decirlo, si lo sabéis.

No os de vergüenza.

16. Un alumno: En imperativo.

17. J.A.: Muy bien en imperativo, se repite la forma verbal. Recordáis alguien como se llama esa figura que empieza con la misma palabra o con la misma estructura de palabras. ¿Alguien recuerda?

Sería un paralelismo, cuando es la misma palabra lo llamamos anáfora. Pero son formas de repetición que van a ir marcando un ritmo, que es la base de lo musical y de lo poético. Los imperativos suelen ser formas de algún modo agresivas, que te diriges al otro... pero son imperativos, o así pienso yo, son imperativos muy positivos. No son imperativos coercitivos... sino mira, deja, levanta... Por eso a través de la forma ya nos va orientando hacia el contenido del poema. Nos está diciendo que nos despertemos.

Recordad cómo empezaba las coplas de Manrique espabila, escuchad, que la vida se nos pasa. Dirigirse a alguien para que reaccione. Aquí están ese tipo de estructuras.

18. (El otro profesor) Fijaros que acabamos de ver dos estructuras. Si ahora, no tenemos tiempo desgraciadamente para hacerlo, las intentásemos rastrear en el resto del poema las encontraríais con toda facilidad. Son recursos recurrentes que aparecen una y otra vez en la poesía, que el rap lo es.

19. J.A.: Fijaos a ver. ¿Alguien, porque además es hasta visual, puede ver tres o cuatro versos en los que se repita también este inicio? A ver quién los encuentra, como los tenéis numarados... En este caso sí que la misma palabra ya ni siquiera la estructura verbal.

20. Alumno: Once, doce.

21. J.A.: En el once que volvía, que recobraba... ¿alguno más? A parte del estribillo también, por supuesto.

22. Alumno: 39, 40, 41.

23. J.A.: Eso es quiero, quiero, quiero.

Otra repetición que se da en un verso concreto, número 7

24. Kase O: No me había dao cuenta de esa movida. (risas)

25. J.A.: ¡Pues lo has hecho tú!

26. Kase O: Muchas veces lo haces sin darte cuenta de que estás utilizando un recurso.

27. J.A.: Claro, porque generalmente el artista es intuitivo. Es un sentido del ritmo y hace que fluya la cosa. Es algo que muchas veces, cuando hacemos análisis, los alumnos te comentan: ¿tuvo en cuenta esto el poeta cuando...? Y la respuesta evidentemente yo les digo tendríamos que preguntárselo al poeta. Hoy lo tenemos. Pero yo, generalmente, mi respuesta es que es una cuestión naturalizada. Es como cuando vemos a un jugador de determinado deporte que tiene tan naturalizada la técnica que realmente fluye de una manera natural, y no lo piensa, que tengo que hacer. Forma parte de su propia energía.

28. (El otro profesor) Hay una depuración, un trabajo extra pero yo creo que el principio es pura... dejarte llevar, de alguna forma.

29. Kase O: Sí, sí, es lo con las herramientas... o con... que las cosas tienen nombres. Estos recursos tienen nombres que los han puesto los académicos pero los poetas... no sabemos que lo estamos haciendo. Es después con un análisis ... con las herramientas que hay, ¿no? (24:35)

Pero incluso... no me había dao cuenta. A mi eso, porque esta letra no es la que más me he trabajado de mi vida. Es puro sentimiento. Lo que hablábamos antes. Son cosas que yo evitaría. Decir quiero, quiero, quiero, cuando tienes verbos para no decir quiero, quiero. Para mí eso es síntoma de que es espontánea la canción. ¿Sabes?, de que no está muy trabajada. Pero me daba igual, lo que quería decir es quiero, quiero, quiero y punto. No quería hacer una gran. Es que ahora estoy en esa onda, para que lo entienda cualquiera, ¿sabes? Hay letras que son para eso y otras que ya me las trabajo y dejas tus recaos para los más avispaos. Pero pa mi eso es un...

30. J.A.: Pero está muy bien. Fíjate y así pasamos al contenido. El verso 7: celébralo, celébralo. Y acto seguido dice: entró el sol por la ventana. Fijaos yo creo que este es un poema, y entramos ya directamente en el contenido, muy luminoso. Vamos a buscar efectos de luz. Entro el sol, verso 8.

31. Alumno: Levanta la persiana.

32. J.A.: Eso es, o relacionados con la luz. Sol, que ya hemos comentado, claridad, con ese campo semántico.

33. Alumno: En el 53.

34. J.A.: Muy bien , muy bien, voy a bañarme en mi propia luz. Porque ya no es cualquier luz. Es la luz que sale de mi. Y ya nos vamos acercando, creo yo, a la esencia del poema, al contenido. Pues fijaos, hemos dicho sol, luz, abrir la ventana, bañarme en mi propia luz. Es un poema luminosos que unido a celébralo, celébralo tenemos un poema de celebración de la vida. Un poema gozoso.

35. (El otro profesor) Y fijaos también como este es un tópico, un motivo que hemos estudiao también en clase este año: la relación de la persona, del yo poeta con la

naturaleza, con lo externo. Como muchas veces van al unísono como en este caso. Todo lo que te rodea se vuelve como tú te sientes. Se acomoda a tu sentimiento. (27:37)

36. Kase O: Eso es. Esa intención si que está... la de evocar...

37. J.A.: El contraste entre la oscuridad y la luz.

38. Kase O: Claridad, luminosidad... Eso sí que está hecho adrede.

39. J.A.: las propias palabras van diseminando esa idea. Porque esto de la luz nos va a llevar a hablar de un antes y un después. Porque aquí en este poema está el antes. El cómo era antes y el cómo es ahora.

40. Kase O: Es el resultado de una época de oscuridad muy profunda. Esa necesidad de luz es la que me llevó a mí a escribir el poema y a decidir que a partir de ahora iba a celebrar la vida después de haber sufrido mucho y que mejor ejemplo que el sol. No es que lo reciba, es que te da en la cara. Es como un balón. Es un poema muy espontáneo que es como una catarsis después de haber estado...

41. J.A.: Es como un poema de transformación, de pasar de un estado a otro nuevo que es algo muy habitual en la poesía. Estas imágenes de ir a la luz. Salir de la oscuridad. La divina comedia de Dante es eso. Ir del infierno al paraíso. Es ese eje vertical que, por cierto, aparece también en el poema. Ver la vida como un eje vertical. Es una cosa, a mí de lo que más me gusta del poema. No recuerdo el verso, lo voy a buscar...

42. Kase O: Sí, ese es brutal. El del tiempo.

43. J.A.: el tiempo vertical es lo que dice.

44. Kase O: El tiempo lo concebimos como una línea horizontal.

45. J.A.: eje cronológico puro y duro.

46. Kase O: pues que sea todo el rato el presente, ¿no?. No pasado, presente y futuro como es en horizontal. Todo el rato presente. Esa es la imagen más potente de la canción yo creo. Y no es tan fácil de entender.

47. J.A.: Ese eje vertical está en la divina comedia pero no por nada. Es porque es universal. Es que la semilla sale de la oscuridad y sube a la luz. O sea, el ascenso es una imagen que está caracterizada por esos dos polos: la sombra y la luz.

48. Kase O: No lo había visto así (risas). Es así, es así es muy bonito lo que has dicho.

49. El otro profesor: Es interesante también la parte que tenemos que poner también nosotros. En clase muchas veces hablamos de que nos gustan los cuentos, los relatos, terminaditos y bien. tu aquí, evidentemente hay algo gozoso, que estás celebrando.

50. J.A.: De sanación también. El campo semántico de la cura.

51. Otro profesor: Nosotros tenemos que poner de nuestra parte. ¿por qué ocurre esto? Y eso es muy interesante y nos da pistas a lo largo del poema, poquito a poquito qué ha pasado anteriormente. Pero nosotros lo tenemos que completar. Porque algo ha pasado para que tú estés renaciendo. Y eso queda de nuestra parte el completarlo.

52. J.A.: porque todos hemos vivido situaciones similares. Esa sensación de muerte y resurrección.

53. Kase O: Sí, esa es la clave de todas las canciones, que el que lo escuche sienta que están narrando cosas que él ha vivido. Y ahí se deja ver los verbos que están en pasado.

54. J.A.: La vida distinta como yo me la tomaba. El ahora y el antes.

55. Kase O: Ahí se ve claramente que hay un antes y un después. El soñar. Sueña mucho en el primer párrafo... (31:34)

56. J.A.: Soñé que podía cambiar. Nada cambia si nada cambia.

57. Kase O: Esa también es buena (risas). Es así, con que hagas un pequeño cambio ya...

58. J.A.: Entrás en un círculo virtuoso. Yo les cuento a los alumnos: hemos entrado en un círculo vicioso y les digo, ¿sabéis que los clásicos también manejaban el

círculo virtuoso?, que es un cambio positivo que te lleva a una situación mejor, te ayuda a mejorar... un círculo virtuoso.

59. Kase O: Un mínimo, un mínimo, porque dice, soñé que podía cambiar. Pues todos queremos cambiar cosas de nuestra vida: malos hábitos, cosas de nuestro trabajo o de nuestra personalidad... pues igual tienes muy mal genio y tu lo notas, de decir: joder, es que exploto por la mínima. Te gustaría cambiar eso. Hoy soñé que podía cambiar, nada cambias si nada cambia. ¡Hostia!, vamos p'allá. Ya sólo el hecho de proponerte cambiar....

60. Otro profesor: Se habla simplemente de soñar. Es muy hermoso, porque no hay ni siquiera una voluntad. Yo voy a cambiar a partir de un sueño, que es de lo etéreo, de lo más insustancial.

61. Kase O: Soñar, imaginar... cuando ya empieza a visualizarlo eso ya casi lo tienes. El pensamiento, la palabra y la acción. La acción es lo que cambia el mundo y lo que te cambia a ti mismo.

62. J.A.: Fijaos que esa concreción está en el verso 56 y 57. Voy

63. Otro profesor: A partir del 50 ya hay una voluntad expresa de voy a por esto. A coger el toro por los cuernos por decirlo coloquialmente, ¿no?

64. Kase O: Esa era la resolución. El allá voy.

65. J.A.: Esa determinación. Un antes y un después. Es decir, ya no hay vuelta atrás.

66. Kase O: Ya estoy haciéndolo. Ya te digo que salió muy espontánea esta letra, que no es de las que más...

67. J.A.: No, pero se nota en sentido positivo.

68. Kase O: Es de mis preferidas.

69. J.A.: Es un chorro de luz.

70. Otro profesor: Y te sale muy de dentro, se nota.

71. Kase O: Totalmente, totalmente. Me acuerdo perfectamente cuando la escribí y que me salió del tirón. Sabes que normalmente tienes tus frases pepino y ahí ya tienes

algo en lo que agarrarte. Normalmente escribo así, tengo la gorda y escribo hacia atrás. Ya tengo esta pues a ver como llego hasta aquí. Esta no tenía frases yo apuntadas de ay la luz, no se qué. Pum, del tirón macho.

72. J.A.: Hasta en el vídeo, la alegría que transmite el vídeo en sí. Eso de luminoso... la pena es que no lo hemos podido ver, pero se nota ese buen rollo.

73. Kase O: Y no era fácil, sin caer en las margaritas... el tal. Gente tocando música sonriendo.

74. J.A.:El disfrutar de la música.

75. Kase O: No era fácil y lo hicieron bien, el chaval que lo hizo. No era fácil. ¿Vamos a hacerle video a esto? Y luego hay un vídeo muy chulo que os lo recomiendo que es el de lenguaje de signos de esta canción. Si no lo habéis visto... Es tremendo, porque lo hace todo con lenguaje de signos para las personas mudas y eso, o sea, sordomudas. Y ese se lo curró más literal. Y... nuestro vídeo era más ...buen rollo.

76. J.A.: Está muy bien traducido en imágenes porque se nota es a celebración... ese gozo de vivir, de recuperar el gozo de vivir, digamos.

77. Otro profesor: ¿Ponemos el de Benedetti?

78. J.A.: Sí, ¿no sé cómo vamos de tiempo?

79. Otro profesor: Vamos a escuchar un poema muy cortito de Benedetti. Ahora que hemos visto el primer poema váis a ver como hay muchísimos motivos, evidentemente recurrentes que aparecen, reaparecen que nos van a sonar ahora que los hemos... (36:15)

(Se escucha el poema)

80. J.A.: ¿No sé si te ha gustado? (Le pregunta a Kase O)

Lo comentamos con los alumnos y recuerdo que y alguno me decía: pero este no tiene rima, no hay rima. Y es cierto no hay rimas. La rima es un recurso de repetición que genera ritmo. Pero la poesía se basa básicamente en el ritmo, por eso existe poesía con rima, sin rima. De lo que rara vez prescinde, aunque también hay casos de poesía en prosa, es del ritmo. Y elementos rítmicos, figuras de repetición pues sí que hay muchos,

y entonces empezaron a salir. ¿Alguien me recuerda? (dirigiéndose a los alumnos) En este caso muy obvios, ¿no?

Defender, defender, e incluso la propia sílaba de, de... anáforas de nuevo. ¿Alguna más?... el y, y, y que se llama polisíndeton, repetición de elementos conectores: y, y, y. Y luego a partir de ese y se articulaban como binomios, juegos de palabras que a su vez se producían diferentes tipos de repetición. En algunos casos lo que se llaman paranomasias en literatura: palabras que suenan parecido aunque no tengan mucho que ver. Crea un efecto cómico, casi humorístico. El ejemplo clásico era neutrales y neutrones. Entonces casi un poco jugar con las palabras. En otros casos es cuando contrastas opuestos, no en un sentido de antonimia pero como ingenuos y canallas, o bomberos y fuego... ese tipo de recursos (41:07).

81. El otro profesor: aparte de los recursos, porque tenemos que ir abreviando, ¿en el contenido encontráis alguna relación con la canción de renacimiento que hemos visto antes?

82. Un alumno: la alegría.

83. El otro profesor: La alegría, la defensa de la alegría. Lo importante de mantenerse en esa posición vital que antes ha recobrado y que ahora sabe que hay que luchar por ella para no perderla.

84. J.A.: Incluso algo que comentábamos el otro día que decíamos... porque nos llamaba mucho la atención, el verso 20 de la obligación de estar alegre, que es clave, y el final, claro, “y también de la alegría” que alguien me decía...

Seguramente ahí está la clave, defender la alegría incluso de la propia alegría. Que es una paradoja pero que es la gracia del poema, porque nos da una visión abierta de la alegría. Porque la alegría no es esto bobalicón de estar sonriendo, es una visión muy libre muy abierta de la alegría. Capaz de incluir la tristeza, por ejemplo. ¿No sé si estás de acuerdo? (dirigiéndose a Kase O)

85. Kase O: Sí, es lo que hablábamos. ¿Cómo haces un vídeo? Pues de flores y tal... ese sería el cursi... y hay que defenderla también de esa alegría *fake*.

86. J.A.: Es una idea abierta. Alegre de lo alegre.

87. Kase O: Es que cada verso se puede analizar. Cómo contraponen los términos o los uno. Es muy potente. Los adjetivos y los sustantivos están muy bien seleccionados.

88. J.A.: Como no nos va a dar tiempo y yo creo que podemos rematar, simplemente, lo digo porque como lo tenéis en la fotocopia, hemos elegido el otro poema para que lo podáis ver en casa, porque también tiene una cierta relación con la canción de Javier que es Cae el sol de José Hierro, ya lo hablaremos también en clase, habla de una transformación lo que pasa que quizás no es tan completa como la que encontramos en la canción. Está en un estado de alguien que quiere cambiar y que ha dado el primer paso que es pedir perdón, no sabemos exactamente por qué... como decía antes Ernesto, detrás puede que haya circunstancias biográficas... quiere cambiar, y ya ha dado el primer paso, pero todavía no está en la luz. Como que está en el purgatorio. Yo creo que la suma de los dos poemas nos ayuda muy bien a ver cuestiones que lo hermanan con la canción. La pena es que no podamos ponerlo.

89. El otro profesor: Esta primera parte la tenemos que dejar aquí porque los compañeros de cuarto están ruidando, es así, ya lo estamos oyendo, y le queremos agradecer a Javier... (aplausos)

Anexo 2

2. Cuestionario para alumnos de 4º de ESO (rap y poesía)

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras este cuestionario con el fin de conocer tus gustos por la música rap así como por la poesía en general.

Gustos e intereses por el rap

1- ¿Te interesa la música en general?

Nada Poco Bastante Mucho

2- ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

Clásica Jazz Pop Rock Rap Reguetón Otros

3- ¿Te gusta el rap?

Nada Poco Bastante Mucho

4- ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

Nunca Una vez al mes Semanalmente Todos los días

5- ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

Primero Segundo Tercero Cuarto No lo sé

6- ¿Qué grupos o raperos conoces?

7- ¿Te gustan las letras del rap?

Nada Poco Bastante Mucho

8- ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

Nunca A veces Con frecuencia Muchas veces

9- Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

El ritmo de las canciones	
Los temas de las letras	
El uso del lenguaje	
El mensaje	

Otros:

10- Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

El ritmo de las canciones	
Los temas de las letras	
El uso del lenguaje	
El mensaje	

Otros:

11- ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?

En ninguna medida En cierta medida En gran medida Totalmente

¿Por qué?

12- ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

Crítica social	<input type="checkbox"/>
Sexo/Amor	<input type="checkbox"/>
Violencia	<input type="checkbox"/>
Alcohol, tabaco	<input type="checkbox"/>
Estado emocional del rapero	<input type="checkbox"/>

Otros:

13- ¿Formas parte de algún grupo musical?

Sí

No

¿De qué estilo?

14- ¿Lees revistas relacionadas con la música rap?

Nunca A veces Con frecuencia Muchas veces

¿Cuáles?

15- ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical?

Nunca A veces Con frecuencia Muchas veces

¿Cuáles?

16- ¿A través de qué medios escuchas rap?

En conciertos	
En CD	
En internet (ordenador, tablet, teléfono móvil,...)	
En la radio	

Otros:

Socialización de este tipo de música

17- ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

Nunca A veces Con frecuencia Muchas veces

18- ¿Cantas las canciones con ellos?

Nunca A veces Con frecuencia Muchas veces

19- ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

Ninguno Pocos Bastantes Muchos

20- ¿A tus padres les gusta el rap?

Nada Poco Bastante Mucho

21- ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

22- Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

23- ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo?

Nunca Alguna vez Bastantes veces Muchas veces

¿De quién?

Gustos e intereses por la poesía

24- ¿Te gusta la poesía?

Nada Poco Bastante Mucho

25- ¿Con qué frecuencia lees poesía?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

26- ¿Quiénes son tus autores favoritos?

27- ¿Cómo has conocido a esos autores?

Por mis padres	
Por el instituto	
Por amigos	
Por internet	
Por la biblioteca	
Por la librería	

Otros:

28- ¿Qué temas te gustan más en la poesía?

29- ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

Leer en voz alta	
Que me lean poemas los profesores	
Comentar los poemas	

Leer en voz alta	
Escuchar canciones basadas en poemas	
Escribir poemas	

Otros:

Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30- ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

Ninguna Poca Bastante Mucha

31- ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

De ser así, ¿en qué asignatura?

Y, ¿qué tipo de actividades?

32- ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

Si así es, ¿para qué actividades?

En festivales	
Actividades para recaudar fondos para el viaje de estudios	
Semana cultural	

Otras:

33- ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?

Muy mala Regular Buena Muy buena

¿Por qué?

34- ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que lees en el instituto?

Nada Poco Bastante Mucho

35- ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

36- ¿Tienes interés por la escritura?

Nada Poco Bastante Mucho

37- ¿Has escrito algún poema alguna vez?

Nunca Alguna vez Con frecuencia Muchas veces

Gracias por tu colaboración

Anexo 3

3. Cuestionario final posterior a la secuencia didáctica sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía de los alumnos participantes

1) ¿Te ha gustado esta manera de aprender poesía?

Nada Poco Bastante Mucho

2) ¿Te ha desconcertado?

Sí No

Si te ha desconcertado, ¿puedes señalar qué aspectos?

3) ¿Qué aspectos de esta metodología te han gustado más?

4) ¿Cambiarías algo?

5) ¿Crees que las canciones de rap te han ayudado a entender lo que es la poesía?

Nada Poco Bastante Mucho

6) ¿En qué aspectos te han ayudado más?

7) ¿Eras antes aficionado a la poesía?

Nada Poco Bastante Mucho

8) ¿Y ahora?

Nada Poco Bastante Mucho

9) Resume la experiencia que has vivido con este proyecto

Gracias por tu colaboración

Anexo 4

4. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente sociológica)

4.1. Análisis y conclusiones del cuestionario piloto realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en junio de 2017.

El cuestionario fue realizado por 58 alumnos de 4º de ESO que estaban divididos en dos grupos. El análisis se realiza de forma unitaria, es decir, no se ha tenido en cuenta la división por grupos puesto que no aporta ninguna información significativa para los intereses de investigación de la encuesta. Seguidamente, se expone el análisis pormenorizado de cada una de las respuestas dadas, que atendían a los siguientes aspectos: Gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y, finalmente, actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

Los jóvenes encuestados tienen interés por la música en general. El 87% “bastante” o “mucho”. Concretamente, el 46% señala tener mucho interés y el 41% bastante interés. Por otra parte, el 10% indica tener poco interés por la música en general.

2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

El estilo de música que más escuchan los jóvenes de esta encuesta es el rap, que obtiene un 29% de las respuestas señaladas, seguido del apartado de otros con una puntuación del 28%. Este porcentaje tan significativo seguramente responde a que no se incluyeron el reguetón o el *trap* en la elaboración del cuestionario. Este aspecto fue modificado para el resto de las encuestas presentadas en este estudio. Otros estilos que obtuvieron una puntuación importante fueron el pop (17%) y el rock (15%). Muy por debajo quedan la música clásica (4%), el jazz ((2%) y el blues (2%).

3. ¿Te gusta el rap?

El 43% manifiesta que bastante y el 29% señala que mucho lo que supone casi un 75% del total. Por otra parte, el 22% indica que le gusta poco y al 5% nada.



4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

Los encuestados escuchan rap de forma significativa. Así, el 51% indica que todos los días, el 29% semanalmente, el 13% una vez al mes y el 6% nunca.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

El 17% lo señala como la primera opción, el 25% como la segunda, el 15% como la tercera y un 13% como la cuarta, lo que supone que un 70% ubica este género musical entre sus gustos de preferencia. El 31% restante indica que no lo sabe.

6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

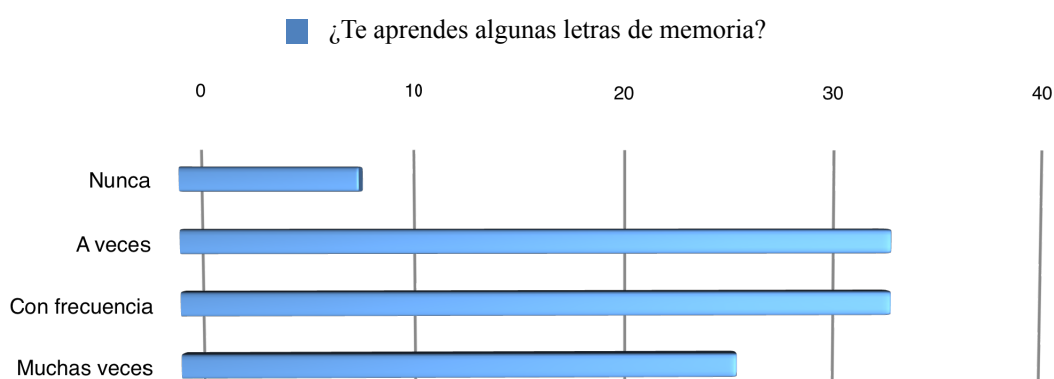
La mayor parte de los encuestados ha respondido y ha dado nutrida información de sus grupos o artistas favoritos. Tan solo el 8% no ha respondido. Entre los grupos o artistas señalados el que mayor trascendencia ha tenido es Kase O, que es indicado por un 55% de los encuestados. Le siguen Natos y Waor, Nikone, Violadores del Verso, Arce, Beret, Eminem y Arkano.

7. ¿Te gustan las letras de rap?

Al 51% le gustan bastante las letras de rap y al 27% mucho, lo que supone casi el 80% del global. Por otra parte, el 17% señala que le gustan poco, y tan solo un 3% indica que nada.

8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

Los jóvenes encuestados tienen presentes las letras de sus artistas favoritos de rap a juzgar por las respuestas, ya que el 32% afirma que se aprende algunas letras de memoria con frecuencia, un 25% señala que muchas veces, otro 32% indica que a veces, y tan solo el 8% responde que nunca.



9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

Los aspectos que resultan más atractivos del rap son el mensaje (35%), seguido de los temas de las letras (26%) y del ritmo de las canciones (26%) y, por último, el uso del lenguaje (11%). En el apartado de “otros” que incluye esta pregunta, un encuestado resalta el siguiente aspecto: “el estilo y lo directo que es el mensaje” (3).

10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

En cuanto a la pregunta de qué aspectos te disgustan del rap, más del 60% no responde, de lo que se desprende que les gusta el rap. Los aspectos que no les gustan son los siguientes: El ritmo de las canciones (50%), el uso del lenguaje (27%), los temas de las letras (13%), el mensaje” (9%). La puntuación porcentual está en relación con las respuestas señaladas por los encuestados. En cuanto al apartado de “otros” se señala por parte del encuestado (49) que “va muy rápido y me cuesta entenderlo”. El

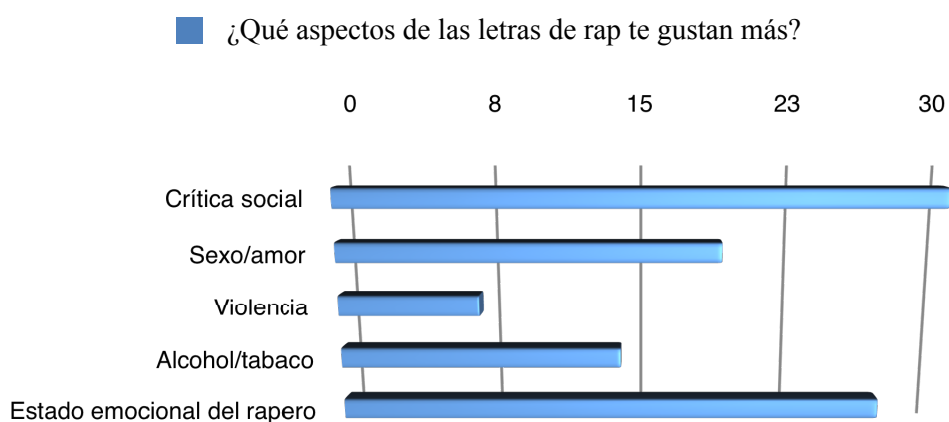
encuestado (53) indica que lo que le disgusta es “el momento en el que se venden”, lo cual significa que el rap le gusta, pero no que sus artistas favoritos se vendan.

11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?

Todos los encuestados consideran que las letras de sus grupos favoritos de rap son poesía en alguna medida, lo cual es muy significativo. Un 43% responde que “en cierta medida”, un 29% “en gran medida” y un 18% “totalmente”. En cuanto a las respuestas a por qué, en torno al 50% no responde, y la otra mitad se refiere a factores como la rima, los versos, la utilización de metáforas... Hay respuestas que justifican la opinión, y estas merecen una especial atención, como las que se muestran a continuación: “porque son versos, algunos muy bonitos y en algunos me siento identificada” (31); “porque realmente el rap es poesía cantada, el rap tiene versos y métrica también, como la poesía” (26); “porque aunque es otro tipo y más contemporáneo, la letra cumple aspectos de poesía en mi opinión” (5); “porque hay rimas, tienen ritmo y quieren transmitir un mensaje” (35); “se usan versos, estrofas, rimas, metáforas, personificaciones...” (53).

12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

Acerca de los temas de las letras de rap, el que más interés despierta es el de la crítica social, que puntúa un 30% del total de las respuestas dadas, seguidos de estado emocional del rapero (27%), sexo/amor (19%), alcohol/ tabaco (14%) y violencia (7%). Otros temas señalados han sido el del humor (3) y la igualdad (27).



13. ¿Formas parte de algún grupo musical? ¿De qué estilo?

El 86% no forma parte de ningún grupo musical. El 10% manifiesta que sí. Los estilos de música en los que participan son variados: rap, reguetón, clásico, jazz, rock.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap? ¿Cuáles?

Casi el 90% de los encuestados manifiesta no haber leído revistas relacionadas con música rap. Tan sólo una persona cita una revista llamada “Raperos on fire” (2). Otro encuestado indica que lee “fragmentos que hay en internet” (53).

15. ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical? ¿Cuáles?

A este respecto el 63% señala que nunca; un 20% a veces; un 12% con frecuencia y un 5% muchas veces. Las páginas que citan son las siguientes: *Instagram*, *YouTube*, *Spotify*, Red Bull batallas de gallos y *PuraDrogaSinCortar*.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

La forma más señalada de escuchar música teniendo en cuenta las respuestas emitidas es a través de dispositivos móviles, que puntúa un 77%. Pero también van a conciertos (15%) y otros escuchan rap en la radio (4%). A través de reproductores de CD se ha indicado en un 2%.

Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

El 39% de los encuestados afirma escuchar rap con sus amigos muchas veces; el 27% señala que a veces; un 25% indica que con frecuencia y 6% dice que nunca.

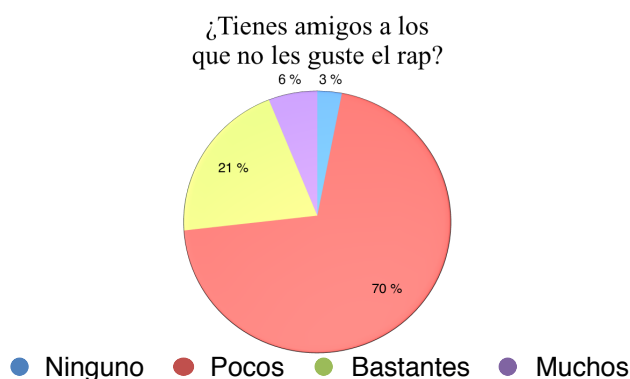
18. ¿Cantas las canciones con ellos?

Además de compartir este tipo de música también cantan juntos. El 32% responde que lo hace con frecuencia; el 29% señala que a veces; el 15% indica que muchas veces. Por otra parte, el 22% afirma que nunca.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

Casi el 70% manifiesta que tiene pocos amigos a los que no les guste el rap. Esta respuesta es muy significativa porque muestra el gusto generalizado que tienen los jóvenes por el rap visto desde el punto de vista no ya de sí mismos, sino de sus amigos.

El 20% afirma tener bastantes amigos a los que no les gusta; un 6% dice que muchos y un 3% señala que ninguno.



20. ¿A tus padres les gusta el rap?

Al 44% de los padres no les gusta nada el rap, según manifiestan los encuestados. Un 36 % dice que les gusta poco, mientras que un 10% señala que bastante y un 1% dice que mucho. Un 6% afirma que no sabe si a sus padres les gusta el rap.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

A pesar de que a sus padres no les guste mucho el rap el 50% de los encuestados dice que escucha rap con sus padres alguna vez. Un 5% indica que muchas veces y un 3% señala que con frecuencia. Por otro lado, el 41% afirma que nunca escucha rap con sus padres.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

De los encuestados que tienen hermanos el 33% señala que alguna vez comparte este tipo de música. El 27% indica que lo hace con frecuencia y el 11% muchas veces. Por otra parte, el 27% dice que nunca escucha este tipo de música con sus hermanos.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

El 74% de los encuestados afirma que nunca ha asistido a un concierto. Pero hay un porcentaje no desdeñable que sí ha asistido, teniendo en cuenta la edad de los participantes de esta encuesta. Así, un 18% indica que ha asistido alguna vez; un 3% señala que bastantes veces y un 1% dice que muchas veces. Los que sí han asistido señalan los artistas a los cuales han ido a ver, y son los siguientes: Kase O, Sho-hai,

Dim, Swam, Natos y Waor, Rapsuskley, Sharif, Green Vally, El niño de la guitarra, Lory Money.

En líneas generales se observa que a los jóvenes encuestados les gusta el rap. El tema que más interesa es el de la crítica social que aparece en dichas canciones, las cuales escuchan a través de dispositivos móviles. Además, el rap es una música que comparten generalmente con sus amigos e incluso con sus padres, a pesar de que a ellos no les guste el rap.

Una vez finalizado el cuestionario se observó que las preguntas abiertas no eran respondidas por un importante porcentaje de alumnos (entre el 40 y 50%), aún así se optó por incluirlas puesto que aportan información cualitativa de gran interés.

4.2. Análisis del cuestionario realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en enero de 2018

El cuestionario fue realizado por 46 alumnos de 4º curso de la ESO en el mes de enero de 2018 del IES Baltasar Gracián de Graus. En él se recoge información referida a los gustos e intereses por el rap, a la socialización de este tipo de música, a los gustos e intereses por la poesía y sobre las actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

El 77% muestra bastante o mucho interés por la música en general. En concreto, el 41% señala que tiene mucho interés y el 36% bastante. Por otro lado, un 15% de los encuestados indica tener poco interés por la música en general y el 6% afirma que no tiene nada de interés por ella.

2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

De entre los géneros que se escuchan habitualmente el más valorado fue el reguetón con una puntuación del 22% en función de las respuestas señaladas, seguido del rap con el 21%. El pop y el apartado de “otros” obtuvieron una puntuación del 19% cada uno. Por detrás quedaron el rock (13%), la música clásica (3%) y el jazz (1%). La alta puntuación del apartado de otros puede ser debida al género denominado *trap*, que también tiene una gran acogida entre los jóvenes y el encuestado (1) lo explicita en la propia encuesta (1)

3. ¿Te gusta el rap?

El rap es una música que tiene mucha importancia entre los jóvenes. Tanto es así, que más de la mitad (52%) manifiesta que el rap le gusta bastante o mucho. Concretamente, el 39% indica que le gusta bastante el rap y el 13% señala que mucho. Por otra parte, el 30% dice que le gusta poco y 21% afirma que no le gusta nada.

4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

El 34% escucha este tipo de música diariamente y un 28% semanalmente. También se señala que un 15% escucha rap una vez al mes y un 21% dice que nunca.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

La mayor parte de los encuestados señala que no lo sabe (39%). El 19% indica que el segundo lugar y otro 19% dice que el tercero. Un 15% afirma que el cuarto y un 4% lo incluye al rap como el primer lugar entre sus gustos musicales.

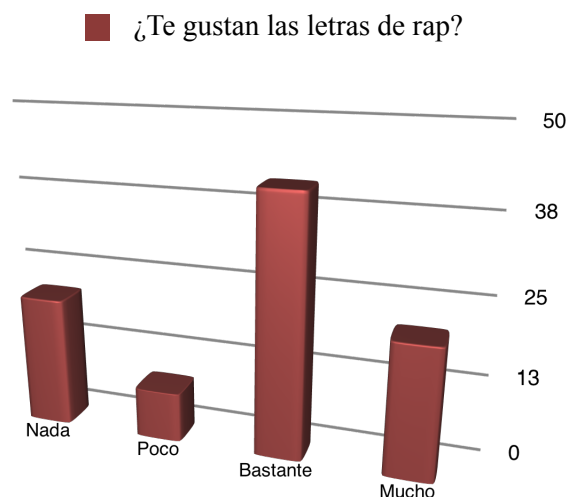
6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

La mayor parte del alumnado aporta bastante información en cuanto a grupos o raperos que conocen, si bien es cierto que algunos no responden (15%) y otros manifiestan abiertamente que no les gusta.

Entre los grupos que se señalan el más repetido ha sido Violadores del Verso que lo han indicado un 23% de los alumnos encuestados. Luego le siguen Kase O (19%), Arce (19%) y Natos y Waor (19%). Por detrás quedan Beret, Nikone, Eminem, Arkano...

7. ¿Te gustan las letras del rap?

En cuanto a la pregunta de si les gustan las letras de rap, el 62% responde que bastante o mucho. En concreto, el 41% señala que bastante y el 21% indica que mucho. Por otra parte, el 21% afirma que no le gustan nada las letras de rap y el 8% dice que poco.



8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

El 32% se aprende letras de memoria muchas veces, un 15% con frecuencia, un 28% a veces y un 25% nunca.

9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

El mensaje es el aspecto más valorado de las canciones de rap, que puntúa un 35% de las respuestas señaladas, seguido de los temas de las letras (27%), el ritmo de las canciones (25%) y el uso del lenguaje (11%).

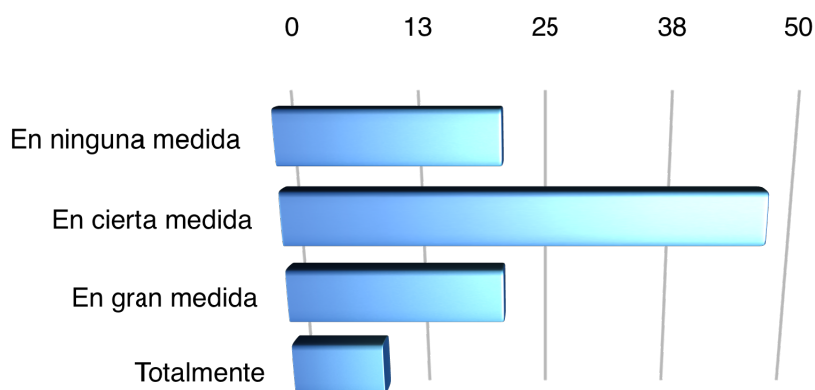
10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

El 63% de los encuestados no responde a la pregunta. De las respuestas señaladas el 32% se refiere a los temas de las letras como el aspecto que menos gusta, seguido del uso del lenguaje (30%), el ritmo de las canciones (22%) y el mensaje (15%). En el apartado de “otros” que incluye esta pregunta el encuestado/a 24 afirma lo siguiente: “siempre parecen estar quejándose, utilizan un lenguaje demasiado informal y, en algunos casos, también demasiado agresivo”.

11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía? ¿Por qué?

Un resultado muy interesante se desprende de esta pregunta. El 46% considera que las letras de sus grupos favoritos de rap son poesía en cierta medida, el 21% en gran medida y el 9% totalmente. Por otra parte, el 21% restante señala que en ninguna medida. En cuanto al porqué de esta respuesta que es argumentada por un 39%, la mayor parte de los encuestados se refiere a la importancia de la rima (23%), aunque también se alude a los temas que tratan en las canciones (8%) y a la expresión de los sentimientos de los raperos. Así, encontramos respuestas como: “porque tienen rima entre versos y tratan temas que podrían ser de una poesía” (22) o “porque expresan sus sentimientos a través de las palabras. Hablan de amor, odio o reivindican y critican la sociedad” (1).

■ ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?



12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

Los aspectos de las letras de rap que gustan más a los alumnos encuestados son la crítica social, que puntúa un 31% de las respuestas emitidas, seguido del estado emocional del raperero (28%); en tercer lugar el sexo/amor (20%), después el tema del alcohol y el tabaco (11%) y, por último, la violencia (8%).

13. ¿Formas parte de algún grupo musical? ¿De qué estilo?

El 91% no forma parte de ningún grupo musical. El 8% restante afirma que sí y uno de ellos hace referencia a que recibe clases de canto.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap? Otro aspecto que revela esta encuesta es que los jóvenes no se interesan por las revistas ni textos en papel. El 91% indica que no leen revistas relacionadas con la música rap. El 9% restante que señala haber leído alguna revista lo hace en formato electrónico.

15. ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical? ¿Cuáles?

El 71% de los encuestados manifiesta no visitar ninguna página web relacionada con este género musical; el 13% afirma que a veces; el 8% señala que con frecuencia y el 6% indica que muchas veces. En cuanto a las páginas web visitadas se señalan las siguientes: *Youtube*, *Twitter*, *Utopía del norte*.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

El 73% de los encuestados escucha este tipo de música a través de internet, ya sea desde el móvil, la tablet o el ordenador. Muy por debajo, se observa que se escucha este tipo de música a través de la radio (13%), por medio de CD (6%) y con la asistencia a conciertos (6%).

Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

Los encuestados señalan que escuchan este tipo de música con sus amigos con frecuencia (32%), a veces (30%) y muchas veces (13%). El 23 % que señala la casilla de nunca se debe a que no les gusta el rap.

18. ¿Cantas las canciones con ellos?

También es significativo que cantan las canciones juntos. Casi el 70 % se reparte entre las casillas de “a veces”, “con frecuencia” y “muchas veces”. Concretamente, el 28% señala que a veces, el 19% muchas veces, el 17% con frecuencia. El 34 % restante afirma que nunca canta las canciones con sus amigos.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

En cuanto a la respuesta de si tienes amigos a los que no les guste el rap, más del 60% indica que pocos y un 4% afirma que ninguno. Por otra parte, el 21% de los encuestados señala que muchos y un 8% que bastantes.

20. ¿A tus padres les gusta el rap?

En general, a los padres no les gusta el rap, según se desprende de esta encuesta. Según los encuestados el 56% indica que el rap no les gusta nada a sus padres; el 26% señala que poco; el 8% dice que bastante y el 4% afirma que mucho.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

Llama la atención que el 43% de los encuestados escucha rap alguna vez con sus padres. El 52% señala que nunca lo hace.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

El 39% señala que nunca escucha rap con sus hermanos, quizá porque no tienen. El 26% indica que alguna vez; el 13% dice que muchas veces y el 8% señala que con frecuencia.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

La mayoría de los encuestados no ha asistido nunca a un concierto de rap en directo. Así lo ha indicado un 84% de los encuestados. Un 10% señala que alguna vez y el 4% indica que muchas veces. Algunos de los que sí han asistido a algún concierto facilitan los nombres de los artistas a los que fueron a ver: Rapsusklei, Beret, Sloom Houmies (Dead Homies, según se ha consultado en youtube).

4.3. *Análisis del cuestionario realizado en el IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018*

El cuestionario fue realizado por 30 alumnos de 4º de la ESO del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018. La encuesta se divide en cuatro secciones: gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y, por último, actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía. Aquí solo se van a analizar las dos primeras secciones, que son las referidas a la vertiente sociológica de la investigación.

Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

Un 83 % de los encuestados tiene interés por la música. Concretamente, un 50% señala que tiene mucho interés y un 33% afirma que tiene bastante. Por otra parte, un 13% dice tener poco interés mientras que un 3% manifiesta no tener nada de interés.

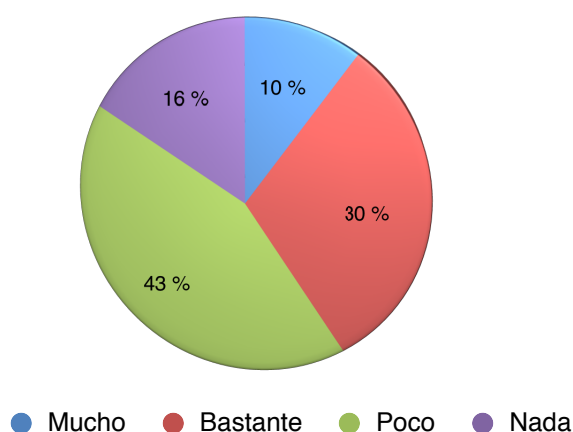
2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

El estilo que más han señalado los alumnos ha sido el reguetón (26%) si atendemos al número de respuestas emitidas, seguido del pop (23%), otros (18%), rock (14%) y el rap (12%). Muy por debajo, en cuanto a puntuación, quedan el jazz y la música clásica con un 2% y un 1% respectivamente.

3. ¿Te gusta el rap?

Un 43% señala que poco; un 30% indica que bastante; al 16% no le gusta nada y a un 10% le gusta mucho. Es decir, al 40% le gusta bastante o mucho el rap.

¿Te gusta el rap?



4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

Un 33% de los encuestados responde que todos los días, mientras que otro 33% señala que una vez al mes. Por otra parte, un 16 % indica que escucha rap semanalmente y otro 16% manifiesta que no escucha nunca este tipo de música.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

El grueso de los encuestados no saben exactamente que lugar ocupa el rap entre sus gustos musicales. Así lo indican el 40%; el 26% señala el cuarto lugar; el 32% se reparte entre el primero (13%), segundo (6%) y tercer lugar (13%).

6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

Aunque un 13% no responde, el resto de los encuestados aportan información acerca de estos grupos y algunos de ellos muy extensa. Esto pone de manifiesto que aunque no sea su música favorita, en algunos casos, sí sea familiar para ellos. De los artistas señalados el que más veces aparece es Kase O que lo citan el 36% de los alumnos, le sigue Eminem (30%). Por debajo se encuentran Viloadores del verso, Natos y Waor, Arce, Nikone, Arkano y Beret.

7. ¿Te gustan las letras de rap?

Llama la atención de esta respuesta que les gusta más la letra de las canciones de rap que la música rap en general. Así, el 40% de los encuestados indica que le gustan bastante las letras y al 20% dice que mucho. Un 30% señala que poco y un 10% afirma que no le gustan nada las letras de rap.

8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

Un 33% señala que a veces; el 30% indica que muchas veces; el 20% manifiesta que con frecuencia y el 16% dice que nunca. Por tanto, se puede observar que el rap esta muy presente entre los jóvenes de Pedrola.

9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

Hay que señalar que de las posibles respuestas algunos encuestados indican más de una opción. Al igual que en las encuestas anteriores se van a reflejar los aspectos que

se han indicado, con lo cual, el porcentaje no se realiza atendiendo a los individuos, sino a las opciones de respuesta señaladas por ellos.

El aspecto más indicado es el ritmo de las canciones con un 34% , seguido del mensaje (29%), los temas de las letras (24%) y el uso del lenguaje (12%).

10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

El 60% de los encuestados no ha respondido. El aspecto que más disgusta es el uso del lenguaje (35%), el mensaje y los temas de las letras tienen la misma valoración, 23% cada una. Por último, el ritmo de las canciones es el que menos disgusta con una puntuación del 17%. En cuanto a los porcentajes que resultan hay que indicar que se han establecido en función de las propias respuestas, al igual que en la cuestión anterior.

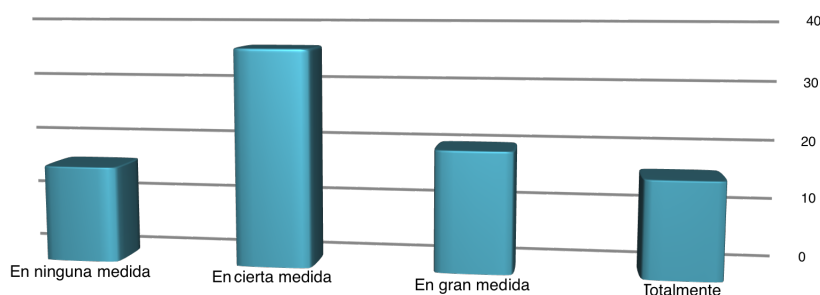
11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía? ¿Por qué?

Sobre esta cuestión un 36% señala que en cierta medida; un 20% indica que en gran medida; un 16% piensa que totalmente mientras que el otro 16% cree que en ninguna medida.

Esta respuesta también es muy importante puesto que la gran mayoría (72%) observa que, como mínimo, en cierta medida la poesía y el rap tienen paralelismos.

Además, casi el 50% justifica su respuesta. La mayoría de las argumentaciones aluden a cuestiones de rima, pero también al ritmo, al uso de un lenguaje poético y a la inclusión de metáforas. Algunas respuestas han sido las siguientes: “la estructura y el lenguaje están escritos en lenguaje poético y además se le añade el ritmo” (9). “El rap es poesía con ritmo” (26). “No conozco grupos de rap, pero a veces escucho si lo pillo en la radio o algo y la letra no está mal” (12). Esta respuesta es muy interesante porque a pesar de no escuchar rap reconoce el valor de las letras.

■ ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía?



12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

El estado emocional del rapero es el aspecto que más puntuación tiene con un 32% de las respuestas dadas. Le sigue la crítica social con un 30%; el sexo/amor con una valoración del 15%; la violencia con una puntuación del 11% y, por último, el alcohol/tabaco con un 9%. También se han apuntado por parte de los encuestados otros aspectos interesantes como: reflexiones, opinión, escepticismo y religión (ateísmo).

13. ¿Formas parte de algo grupo musical?

Un 90% de los encuestados no forma parte de ningún grupo musical. El 10% restante participa en grupos de pop, orquestas o música clásica.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap?

Más del 90% de los alumnos señala que nunca lee revistas relacionadas con este estilo de música. El resto indica que a veces. Una de las publicaciones mencionadas es la revista XXL.

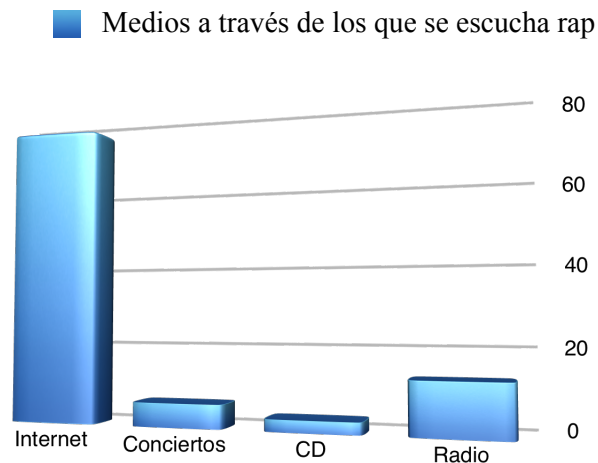
15. ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical?

El 53% dice que nunca visita páginas web relacionadas con este tipo de música; el 30% señala que a veces; el 6% indica que con frecuencia y otro 6% dice que muchas veces. Youtube es el canal más visitado, pero también mencionan una página llamada wikifrases.net, Martes 13, así como la página oficial de Violadores del Verso y Natos y Waor.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

De las opciones que se indican la que ha obtenido mayor puntuación es a través de internet con un 75% teniendo en cuenta las respuestas emitidas, seguido de la radio que puntúa un 13%; a continuación en conciertos con una valoración de 6% y la opción menos utilizada para escuchar este tipo de música es el CD que puntúa un 3%.

En el apartado de otros medios por los cuales escuchan rap se menciona la plataforma de *Spotify* y *Youtube*.



Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

El 60% de los encuestados señala que a veces; el 23% indica que con frecuencia y el 16% dice que nunca escucha este tipo de música con sus amigos.

18. ¿Cantas las canciones con ellos?

Un 50% de los alumnos dice que nunca; un 33% que a veces; un 10% señala que con frecuencia y un 6% afirma que muchas veces.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

El 53% manifiesta que tiene pocos amigos a los que no les guste el rap. Este dato también es muy significativo porque supone un porcentaje elevado en cuanto a la importancia que tiene el rap entre los jóvenes. Un 30% menciona que tiene bastantes amigos a los que no les gusta. Un 10% dice que muchos y un 3% que ninguno.

20. ¿A tus padres les gusta el rap?

Según sus hijos, a los padres no les gusta el rap en general. Así lo indican los resultados de la encuesta que señalan que a un 56% de los padres no les gusta nada el rap y un 36% dice que les gusta poco. Un 6% manifiesta que no lo sabe.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

Los encuestados mencionan que nunca escuchan rap con sus padres (73%). Por otra parte, el 26% señala que alguna vez.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

El 56% de los alumnos de Pedrola indica que nunca. El 23% señala que alguna vez y el 10% que con frecuencia.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

La mayor parte de los encuestados dicen que nunca han ido a un concierto de rap en directo (90%). Esto se puede deber a que son demasiado jóvenes para asistir a un evento de este tipo, si bien, un 6% manifiesta que han asistido a conciertos de Kase O, Natos y Waor o Costa, entre otros.

4.4. Análisis del cuestionario realizado en el IES Sierra Palomera de Cella (Teruel) en el mes de febrero de 2018

La encuesta fue realizada por 22 alumnos y se analizaron los siguientes aspectos: Gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y, por último, actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía. Para el análisis de la vertiente sociológica en la que nos encontramos solo se van a tener en cuenta los dos primeros aspectos mencionados.

Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

Casi el 60% señala que tiene mucho interés por la música en general. Un 36% indica tener bastante interés, y tan sólo un 4% dice tener poco interés.

2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

Los estilos de música más señalados por los encuestados se reparten de la siguiente manera: Un 25% indica el rap como la música que escucha habitualmente. El mismo porcentaje obtiene el reguetón. Seguidamente, señalan el pop con una puntuación del 21%. El apartado de otros aparece con un 13%, mientras que el rock obtiene un 11%. Fuera de las opciones propuestas por la encuesta aparecen la música española y la música electrónica con un 1% cada una de ellas. Las categorías de clásica y jazz no han obtenido ninguna puntuación.

3. ¿Te gusta el rap?

El 40% reconoce que el rap le gusta mucho y un 27% dice que bastante, lo que representa un 67% del total. Este es un dato muy importante para la investigación porque reafirma la idea de que trabajar con este tipo de música dentro del ámbito escolar puede ser, a priori, del agrado de los jóvenes. Por otra parte, un 22% afirma que le gusta poco y un 9% dice que nada.

4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

También afirman los encuestados escuchar rap todos los días (36%). Semanalmente lo señala otro 36%. Un 22% indica que una vez al mes y un 4% dice que nunca.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

El rap es la primera opción en cuanto a gustos musicales para un 27% de los encuestados. La segunda opción para el 18%. La tercera para el 18%. Otro 27% la señala como la cuarta.

6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

Todos los encuestados, excepto uno, han respondido a la pregunta. Este dato es significativo si lo comparamos con las encuestas de Graus y Pedrola en la que hay un porcentaje más elevado de no respuesta. Pero, al igual que en las encuestas señaladas anteriormente, la cantidad de información que se aporta en cuanto a grupos de rap es importante.

7. ¿Te gustan las letras de rap?

El 54% de los alumnos señala que le gusta bastante las letras de rap. Un 27% indica que mucho. Esto supone un 83% del total, lo cual también es un dato muy importante para esta investigación. Por otra parte, un 9% afirma que le gusta poco las letras de rap y otro 9% que nada.

8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

Los alumnos de Cella muestran un gran interés por este tipo de música. Así se desprende de esta respuesta ya que el 50% manifiesta que se aprende algunas letras de memoria muchas veces. Un 18% dice que con frecuencia. Un 27% señala que a veces y un 4% indica que nunca.

9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

Los aspectos que resultan más atractivos del rap según las opciones señaladas por los alumnos son los siguientes: el mensaje (32%), los temas de las letras (30%), el ritmo de las canciones (18%) y el uso del lenguaje (18%).

10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

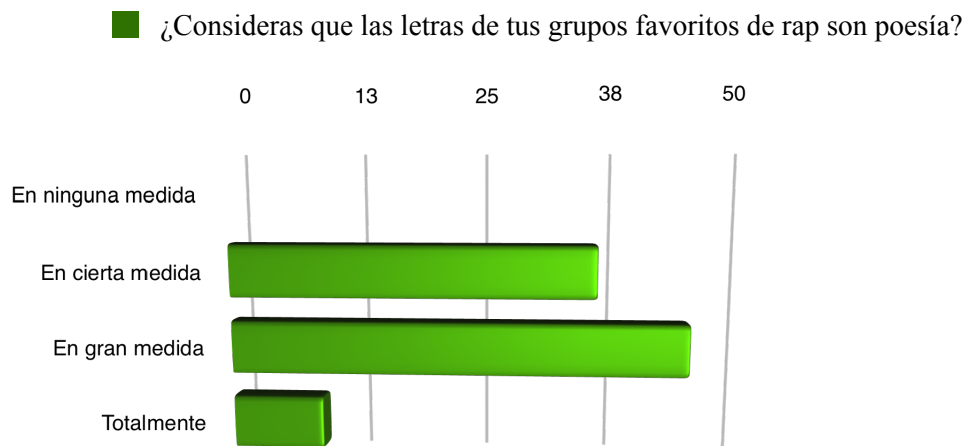
La mayor parte de los encuestados no responde a esta pregunta (68%) puesto que les gusta el rap. Los aspectos que más disgustan atendiendo a las opciones señaladas por

los alumnos son los siguientes: el ritmo de las canciones (41%), los temas de las letras (25%), el uso del lenguaje (16%) y el mensaje (16%).

11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía? ¿Por qué?

Esta respuesta muestra la pertinencia de esta investigación puesto que la gran mayoría del alumnado percibe las letras de rap como poesía en alguna medida. Los resultados son los siguientes: El 45% considera que las letras de sus grupos favoritos de rap son poesía en gran medida. El 36% lo aprecia en cierta medida y un 9% piensa que es poesía totalmente.

Las razones por las que advierten que el rap puede considerarse poesía se refieren a cuestiones de métrica, de rima, por la profundidad de las letras...



12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

El aspecto de las letras de rap que más gusta a los alumnos encuestados es la crítica social que puntúa un 40% teniendo en cuenta las respuestas dadas. El estado emocional del rapero es el segundo aspecto más señalado con una puntuación del 31%. En menor medida se señala el tema del alcohol y el tabaco (15%), el tema del sexo/amor (8%) y, por último, el tema de la violencia (4%).

13. ¿Formas parte de algún grupo musical? ¿De qué estilo?

No hay ningún alumno que participe en un grupo musical.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap? ¿Cuáles?

El 86% señala que nunca lee revistas relacionadas con este estilo musical.

15. ¿Visitas alguna página web relacionada con este género musical? ¿Cuáles?

La mayor parte de los encuestados indica que nunca visita páginas web relacionadas con el rap (59%). Un 18% señala que a veces. Un 13% afirma que con frecuencia, mientras que un 9% dice que muchas veces.

El canal más visitado por los encuestados es *Youtube*, aunque también se señala *Instagram* o, directamente, las páginas web de sus artistas favoritos.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

Internet y los dispositivos móviles son los medios favoritos para escuchar este tipo de música. Así lo afirman el 70% de los encuestados, aunque también la radio tiene su parcela a la hora de escuchar rap (22%). El uso del CD es residual (3%), al igual que los conciertos (3%).

Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

Los jóvenes, en general, comparten la música que escuchan con sus amigos según se desprende de las respuestas dadas. El 36% manifiesta escuchar rap a veces con sus amigos; el 27% afirma que muchas veces; el 22% dice que con frecuencia y, por último, el 13% responde que nunca.



18. ¿Cantas las canciones con ellos?

Los encuestados también cantan las canciones de rap con sus amigos. El 31% señala que a veces; el 22% indica que con frecuencia; el 18% afirma que muchas veces, mientras que el 27% dice que nunca.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

La respuesta a esta pregunta se reparte por mitades prácticamente iguales. El 50% de los alumnos manifiestan que tienen pocos amigos a los que no les guste el rap. Por otro lado, el 45 % dice que bastantes y un 4% señala que muchos.

20. ¿A tus padres les gusta el rap?

A la mayor parte de los padres de los encuestados no les gusta el rap. Coinciden en esta respuesta el 77% de los alumnos ya que afirman que a sus padres no les gusta nada el rap. El 18% señala que le gusta poco, y, tan solo, un 4% indica que le gusta bastante.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

Los encuestados tampoco escuchan rap con sus padres en general. El 63% no comparte nunca este tipo de música con sus progenitores, aunque un 36% lo hace alguna vez.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

Si bien el 45% de los alumnos del instituto de Cella señalan que escuchan rap con sus hermanos alguna vez y un 18% se reparten entre muchas veces y con frecuencia, el 31% restante afirma no hacerlo nunca.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

El 95% afirman no haber asistido nunca a un concierto en directo. Tan solo un 5% señala haber ido bastantes veces. Los grupos que se señalan son: Karma, Aka, que se define a sí mismo como un rapero agricultor que vive en las comunas de Medellín y Alex.

4.5. Análisis del cuestionario realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018.

La información recogida hace referencia a aquellos apartados en los que se distribuye la encuesta y son los siguientes: gustos e intereses por el rap, socialización de este tipo de música, gustos e intereses por la poesía y actividades pedagógicas relacionadas con la poesía y la música. Para la vertiente sociológica que estamos analizando tendremos en cuenta los dos primeros apartados.

Por otra parte, la encuesta fue realizada por un total de 34 alumnos de 4º de la ESO que estaban divididos en dos grupos, uno de 20 y otro de 14 alumnos respectivamente. A continuación, pasamos a exponer los datos obtenidos de forma conjunta, es decir, se presentan los resultados de forma unitaria sin hacer la división por grupos.

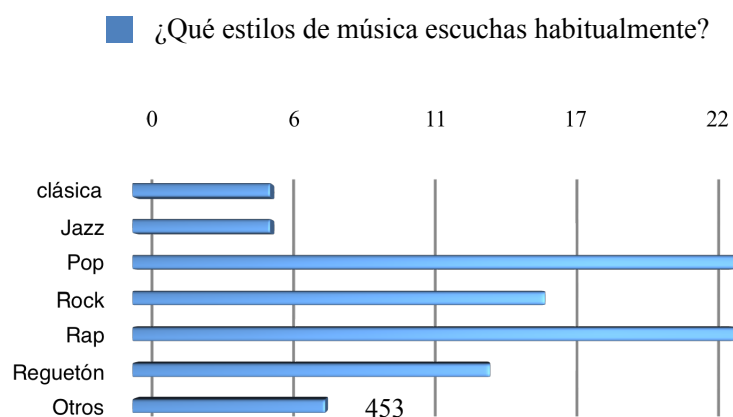
Gustos e intereses por el rap

1. ¿Te interesa la música en general?

Al 55% de los alumnos le interesa mucho la música en general; al 32% bastante; al 8% poco y al 2% nada.

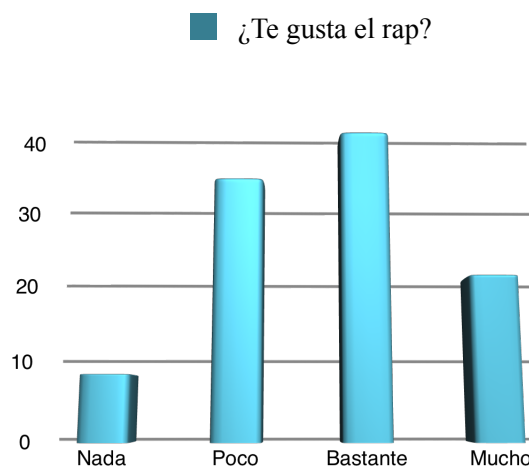
2. ¿Qué estilos de música escuchas habitualmente?

Los estilos de música más escuchados son el rap y el pop, ambos con la misma puntuación (22%) de las respuestas dadas. Luego le sigue el rock con una puntuación del 15% y seguido de cerca el reguetón, con un 13%. Por detrás se quedan el apartado de otros con un porcentaje del 7% y el jazz la música clásica, que ambas puntúan un 5% respectivamente. También se han mencionado algunos géneros musicales por parte de algunos alumnos como el *indie*, trap americano, *heavy metal*, *reague* o *soul*. Cada una de estas respuestas representa el 1% del global.



3. ¿Te gusta el rap?

El 38% de los encuestados afirma que le gusta bastante el rap, siendo ésta la puntuación más alta. Un 32% dice que le gusta poco. Al 20% le gusta mucho, mientras que al 8% no le gusta nada. Si unimos los indicadores de bastante y mucho se observa que para un 58% el rap es uno de sus géneros favoritos, lo cual es un porcentaje importante.



4. ¿Con qué frecuencia escuchas este tipo de música?

El 41% de los encuestados escucha rap semanalmente; el 29% afirma hacerlo todos los días; el 17% una vez al mes y el 11% dice que nunca.

5. ¿Qué lugar ocupa el rap entre tus gustos musicales?

La mayoría de los encuestados (41%) señala que no sabe que lugar ocupa el rap entre sus gustos musicales. Un 20% señala que ocupa el tercer lugar; el 17% indica que el primer lugar; el 8% afirma que el segundo lugar y el 5% señala el cuarto lugar.

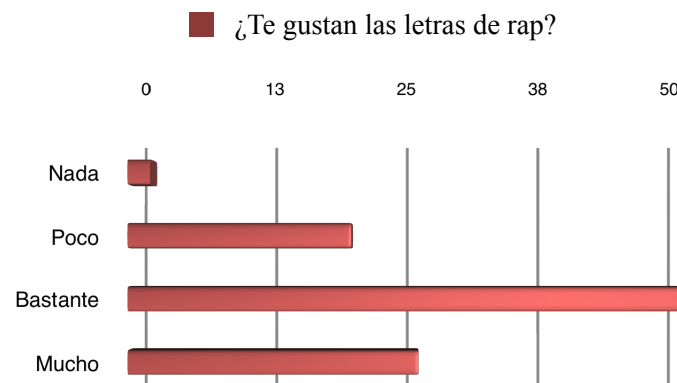
6. ¿Qué grupos de raperos conoces?

Llama la atención que tan solo el 5% ha dejado esta pregunta sin responder. Además, la cantidad de información aportada es muy importante por parte de los encuestados. El rapero español más mencionado por parte de los encuestados es Kase O, que lo cita el 50% de los alumnos, aunque Eminem tiene mayor porcentaje (61%). Por

detrás están Violadores del Verso, Arkano, Beret (más vinculado al trap), Natos y Waor y Bnet. Este último es popular en las batallas de gallos.

7. ¿Te gustan las letras de rap?

El 50% de los encuestados indica que le gustan bastante las letras de rap; el 26% señala que mucho; el 20% afirma que poco y, tan sólo, el 2% dice que no le gustan nada las letras de rap.



8. ¿Te aprendes algunas letras de memoria?

La puntuación más alta la encontramos en la respuesta “a veces” con un valor del 38%. “Muchas veces” puntúa un 23% al igual que “nunca”. El 14% de los encuestados dice aprenderse algunas letras de memoria “con frecuencia”.

9. Si te gusta el rap, ¿qué aspectos te resultan más atractivos?

El aspecto que más han resaltado los encuestados es el ritmo de las canciones que se ha señalado con un 29% en relación a las respuestas dadas. El segundo aspecto más indicado ha sido los temas de las letras (26%), seguidamente, el mensaje (25%) y, por último, el uso del lenguaje (17%).

Dentro del apartado de “otros” que se incliye dentro de la pregunta se ha manifestado “que me transmita”.

El 14% de los encuestados no han respondido a esta cuestión.

10. Si no te gusta el rap, ¿qué aspectos te disgustan más?

El 55% de los encuestados no ha respondido a esta cuestión. Hay que entender, por consiguiente, que les gusta el rap como se ha puesto de manifiesto en respuestas anteriores.

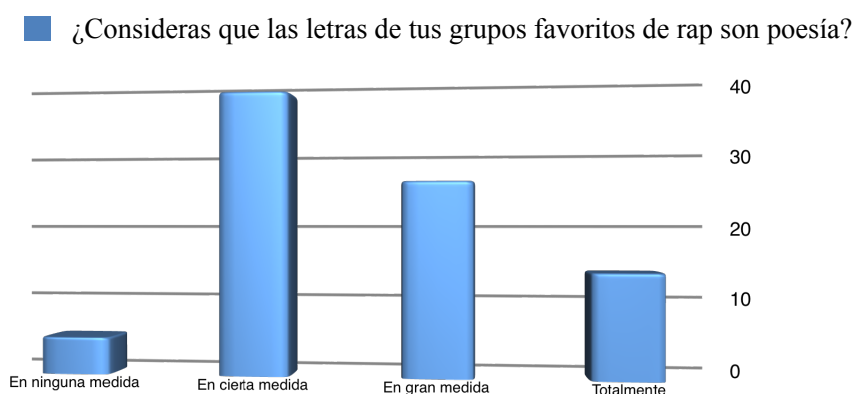
En cuanto a las respuestas emitidas lo que más disgusta son los temas de las letras con una puntuación del 35%, seguido del uso del lenguaje (29%), del ritmo de las canciones (23%) y del mensaje (11%).

11. ¿Consideras que las letras de tus grupos favoritos de rap son poesía? ¿Por qué?

La mayor parte de los encuestados (38%) considera que las letras de sus grupos favoritos de rap son poesía “en cierta medida”. Un 26% cree que “en gran medida” las letras de rap son poesía y el 14% considera que son poesía “totalmente”. Por otra parte, un 5% señala que “en ninguna medida” las letras de rap son poesía.

Un 14% no ha respondido a la pregunta.

El 44% de los encuestados han justificado su respuesta. El aspecto al que más se alude es a que tanto en la poesía como en las canciones de rap hay rima. También se señala que ambas disciplinas “transmiten algo”, “se expresan sentimientos”, se alude al mensaje...



12. ¿Qué aspectos de las letras de rap te gustan más?

Los aspectos que más se han señalado han sido, en primer lugar, la crítica social (35%), seguido del estado emocional del rapero (30%), sexo/amor (13%), alcohol y tabaco (10%) y, por último, violencia (8%).

Dentro del apartado de “otros” que incluye esta pregunta se señala que “defienden los derechos de los humanos y los animales”.

13. ¿Formas parte de algún grupo musical? ¿De qué estilo?

El 91% de los encuestados indica que no forma parte de ningún grupo musical. El resto (9%) participa o ha participado en grupos de rock, clásica o rap.

14. ¿Lees revistas relacionadas con la música rap? ¿Cuáles?

La mayor parte de los encuestados (76%) señala que nunca lee revistas relacionadas con el rap. Un 17% indica que lee a veces este tipo de revistas y un 5% afirma que las lee con frecuencia.

De los que leen revistas señalan que no leen formato papel, sino que se trata de revistas digitales, según indican “sobre batallas de gallos”, Red Bull y también se ha indicado que leen artículos y noticias en Instagram.

15. ¿Visitas algunas páginas web relacionadas con este género musical? ¿Cuáles?

El 35% de los encuestados señala que nunca visita páginas web relacionadas con el rap. Otro 35% indica que a veces mientras que un 17% afirma que muchas veces y, por último, un 5% dice que con frecuencia.

Las páginas a las que se remiten son *Youtube* en su mayor parte, aunque también se citan “*Todo rap*”, “*Rap y flow*”, *Spotify*, *Instagram* y *Red Bull Batallas de Gallos*.

16. ¿A través de qué medios escuchas rap?

El medio preferente a través del cual los encuestados escuchan rap es internet, que puntúa un 59% en relación a las respuestas emitidas. A través de la radio se indica en un 15%, mientras que en conciertos puntúa un 13% y, por último, el formato CD se señala en un 11%.

Socialización de este tipo de música

17. ¿Escuchas este tipo de música con tus amigos?

La mayor parte de los encuestados, el 47%, señalan que escuchan este tipo de música con sus amigos a veces; el 23% indica que nunca y el 14% afirma que lo hace con frecuencia o muchas veces respectivamente.

18. ¿Cantas las canciones con ellos?

El 50% indica que canta las canciones con sus amigos a veces; el 32% señala que nunca: el 11% dice que con frecuencia y, por último, el 5% afirma que muchas veces.

19. ¿Tienes amigos a los que no les guste el rap?

A este respecto se indica que el 58% tiene pocos amigos a los que no les guste el rap; el 32% señala tener bastantes amigos a los que no les gusta; el 5% indica que tiene muchos amigos a los que no les gusta el rap mientras que un 2% afirma no tener ningún amigo al que no le guste este tipo de música.

20. ¿A tus padres les gusta el rap?

El 47% de los encuestados señala que a sus padres no les gusta nada el rap; el 38% indica que les gusta poco y el 11% dice que bastante. La opción mucho no ha sido señalada por ningún encuestado, pero el 2% indicó no tener “ni idea” de si a sus padres les gustaba el rap o no.

21. ¿Escuchas alguna vez rap con tus padres?

Los jóvenes encuestados no comparten de forma generalizada esta música con sus padres a juzgar por los resultados. Así, el 70% afirma que no escucha nunca rap con sus padres; el 23% señala que alguna vez y un 2% dice que con frecuencia y otro 2% que muchas veces.

22. Si tienes hermanos, ¿escuchas alguna vez rap con ellos?

El 35% dice que nunca escucha rap con sus hermanos. En esta respuesta nos cabe la duda de si realmente no escuchan rap con sus hermanos o si son hijos únicos. En algún caso así se ha explicitado y en cambio se ha señalado la opción de nunca, de ahí nuestra duda. Por otra parte, el 32% indica que escucha rap con sus hermanos alguna vez; el 11% señala que con frecuencia y el 8% afirma que muchas veces.

23. ¿Has asistido a algún concierto de rap en directo? ¿De quién?

La mayor parte de los encuestados no ha asistido nunca a ningún concierto de rap (52%). El 32% señala que alguna vez; el 8% indica que bastantes veces y el 5% dice que muchas veces.

El 29% de los encuestados da buena cuenta de los artistas de rap que ha visto en directo. La relación de dichos artistas es la siguiente, en la que se incluye, también, el dato del encuestado con el número y la letra del grupo de que forma parte:

1B: Kase O, Fyahbwoy (no es rap)

2B: Kase O, El Momo

3B: Natos y Waor, Ajax y Prok, Kase O

9B: Kase O, El Momo, Red Bull Nacional 2018

13B: Kase O

16B: Rels B

3C: Natos y Waor

7C: Rels B

9C: Kase O, Rels B

12C: Fernando Costa

Hay que llamar la atención de que el artista que más aparece en esta lista es Kase O (6 veces); le sigue Rels B (3 veces); Natos y Waor (2 veces); El Momo (2 veces); el resto sólo aparece una vez.

Anexo 5

5. Entrevistas de la vertiente educativa

5.1. Entrevista a la profesora de primaria (Asunción) de Graus (Huesca) en febrero de 2011

La entrevista se llevó a cabo en el mismo centro escolar en el que trabaja al finalizar su jornada laboral.

Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha le explique en qué consistía el trabajo que estaba realizando sobre el tema y el enfoque que se quería dar. Asimismo, le hice saber la importancia de esta entrevista para averiguar el papel que tenía el rap dentro del ámbito educativo en primaria.

1. ¿Dentro de la programación se contempla el rap?

En la programación que tenemos en el colegio tenemos varios bloques de contenidos: de escucha, interpretación y creación musical. Y... bueno, entre esto, pues... yo, la verdad, lo veo interesante trabajar el *Hip Hop* puesto que a los críos es algo que les gusta, que lo ven actual, tipo de composición actual y se divierten. Luego de cara al festival de música da mucho de sí también, el festival de navidad...

2. ¿Las canciones de *Hip Hop* las promueves tú o son los críos los que te dicen, pues podríamos hacer...?

Normalmente están acostumbrados aquí a que les digamos nosotros las consignas, pero sí que es verdad que ellos en seguida se decantan al rap.

3. ¿Sí?

Sí, porque una vez hicimos un festival hace dos años o así de navidad y era la historia de la música y cogimos con los de quinto desde los años 50, desde el *rock & roll* hasta el siglo XXI, y todo les llamaba la atención y les gustaba. También disfrazarse de rocabilis y de roqueros les encantaba, pero lo que más les gustaba era eso y lo que más lo que más el rap. Todos querían ser raperos y se ponen la gorra p'atrás y en seguida empiezan a... y los tímidos pierden toda la vergüenza.

4. ¿Y en las letras participan ellos o se las das tú?

Me acuerdo que en una canción que pusimos cantaban lo que decían en el disco.

5. ¿De qué grupo era la canción?

Pues...ahora no me acuerdo, de un rapero conocido actual famoso, pero no me acuerdo.

6. Con las burradas que cantan...

Sí, es que les tuve que bajar el volumen cuando llegaba...porque sólo actuaban durante un minuto o minuto y medio. Cada actuación era de eso, y justo cuando decía la palabrota lo bajaba. (risas)

Pues sí, eso les gusta, y hay un bloque de creación e interpretación musical que es del entorno social y musical que se trabaja...en diferentes contextos. (Lee) escucha de diferentes obras, épocas y culturas.

7. ¿Y tú, a priori, que concepto tienes del *Hip Hop*?

A mí, así como composición actual y como que es una forma poética un poco de la sociedad me gusta, pero que sea un *Hip Hop* o un rap respetuoso con el ambiente y con la sociedad. A mí esos rap que dicen tantas palabrotas no me gusta. Me gustaría un rap y un *Hip Hop* que fuera tolerante y respetuoso, pero si van a saco contra la gente o contra algo...

Yo de cara a trabajar en el colegio lo veo interesante porque les motiva mucho a los críos, y como les motiva pues yo adelante. Lo que pasa que intentamos hacer, pues eso, o bajar el volumen cuando dicen un taco o intentar que hagan ellos, que compongan.

8. ¿Lo han hecho?

Sí, lo hicieron un año que José Antonio nos grabó la música...se inventaban la letra de la canción. Nos hizo la base musical con el piano y cantábamos encima. Era con el ritmo de la canción de "Banana".

En cuanto a edades les gusta, yo creo que a todos los críos, pero que entiendan el concepto un poco de rap yo creo que en tercer ciclo, porque cuanto más mayores lo

entenderán mejor. Pero claro poner aquí una canción de rap, dentro de la escuela con tantas palabrotas... Eso es lo malo. A mí no me gusta. Si no es un rap que lo he oído yo y lo doy por bueno... yo no lo pongo. Es importante hacer la selección de letras aquí en las canciones, porque una vez me acuerdo que puse una de "Pereza" de música ambiente en carnaval y me dijo una maestra ¡Ala, a qué fin pones esa canción! Y le digo pues si les encanta, ya, pero dice aquí estoy sentao en el bar, fumao, no sé qué... digo hay pues chica no había caído. Desde aquel momento entonces me di cuenta... digo, pues fijaté, aunque no diga palabrotas también pueden decir cosas que... a ver lo intentas pero es difícil.

La selección de la letra tiene que ser respetuosa y tolerante.

9. ¿Las editoriales proponen canciones de rap en los libros?

Las editoriales inventan alguna canción así estilo rap. Alguna vez en los libros de música he oído alguna así en estilo rap en plan infantil que les gusta.

Las competencias que tenemos ocho competencias que trabajar: la cultural y artística que supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute. Y luego como patrimonio de los pueblos aquí la LOE explica que le des mucha importancia al folclore aragonés, toda la cultura pero especialmente Aragón. Como tenemos las competencias.

10. El último festival fue todo de Aragón...

Sí, es que este año el tema es de Aragón en el cole. Vamos a piñón

5.2. Entrevista a la profesora del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en 2017

Realizada el 29 de noviembre de 2017 en el bar Momo en Zaragoza a las 16:45. Tuvo una duración de una hora aproximadamente. Después de la presentación, explicar en qué consistía el trabajo que estaba realizando y ponernos en antecedentes, comenzamos la entrevista.

1. ¿En qué centro trabajas?

En el IES siglo XXI en Pedrola.

2. ¿Cuánto tiempo llevas dedicada a la docencia?

17 años.

3. ¿Siempre has dado lengua y literatura?

Sí, bueno, alguna vez he hecho también lo que se llama el ámbito sociolingüístico o cultura clásica, pero siempre he sido del departamento de lengua y literatura.

4. Te parece apropiado el planteamiento curricular de la asignatura de lengua y literatura a nivel institucional?

Eh... no, no me parece apropiado porque se habla mucho... en primero y en segundo sí que se trabaja géneros literarios y lo que sería la literatura. Y luego, tercero y cuarto, lo que se ve, separa un poco lo que son los géneros literarios y sólo se ve historia de la literatura. Entonces, a mí me parece que sería mejor seguir trabajando lo que son los géneros y no dar una historia de la literatura tan exhaustiva porque eso sí que les cuesta mucho que les llegue. Y en bachillerato vuelve a pasar lo mismo, en primero vuelven a ver historia de la literatura y la tienen que ver desde la edad media hasta el siglo XIX. Y en segundo de bachillerato ven la historia de la literatura del siglo XX. Ahora lo están intentando cambiar un poco por la selectividad, pero es también en plan memorizar porque son las preguntas que van a ir a selectividad. Entonces sí que se podría cambiar. Se tendría que cambiar.

5. ¿No sigues un libro de texto?

Claro, no se puede. Lo tienes ahí de base, pero normalmente no.

6. Y planteas otras alternativas...

Sí.

Entonces tú das tus apuntes y el programa hay que seguirlo porque hay que ir a selectividad...

En segundo de bachillerato sí, claro.

En segundo de bachillerato es más riguroso, tienes que seguir el programa...

Es muy curioso porque en segundo de bachillerato realmente el programa que seguimos es el que marca la universidad. Ni siquiera es el currículo. Se ciñe a unos temas y otros se quitan. Se sigue lo que va para la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Los preparas para eso, sí.

Pero en primero segundo y tercero sí que tienes mucho margen.

Sí, sí.

7. ¿La poesía se trata de forma profunda o se dedica poco tiempo?

Yo creo que mi caso sí que es un poco diferente porque a mí sí que me ha gustado siempre la poesía y entonces llevo ya desde el 2008 en “poesía para llevar” que es una actividad que consiste en trabajar la poesía. Empezó en un centro y luego nos hemos ido extendiendo y ahora lo estamos haciendo en casi 50 centros de secundaria y...

¿En la provincia de Zaragoza o Huesca, Zaragoza , Teruel...?

Huesca, Zaragoza y Teruel, los tres. Empezó en Fraga. Un profesor de Fraga que se llamaba Julio Moreno que se le ocurrió la idea. Él era el bibliotecario, no es profesor de lengua, y se le ocurrió esta idea: que los alumnos fueran a la biblioteca a buscar un poema. Que fuera un coleccionable semanal. Y entonces, ese coleccionable semanal si lo hacían a lo largo de toda la semana, a lo largo de todo el curso... luego al final se les daba una carpeta y se la regalaban. ¿Por qué? Porque era una manera de que leyeran poesía. Y... lo bueno que tiene la poesía es que no tienes por qué leerte un libro de un autor.

Te lees una suelta y ya está.

Exactamente, eso es, entonces a partir de ahí resulta que fue un éxito. Y una compañera que estuvo en Fraga vino al año siguiente a la Azucarera, que fue cuando lo

conocimos, nos lo contó y lo empezamos a meter. Y encima ya no sólo lo hacía un centro sino que lo hacíamos cuatro. Y lo que hacíamos era que los cuatro centros elegíamos un poema y lo mandábamos para los demás. Entonces empiezas a elegir poemas que a ti te gustan y que sabes que cuando los vas a comentar con los alumnos te van a gustar mucho.

Y el siguiente paso ya fue... porque el poema siempre tiene una cara a y una cara b. En la cara a aparece un poema y en la cara b antes aparecía la biografía y un comentario sobre el autor o el poema. Y hubo un momento en que nos dimos cuenta de que si el comentario lo hacían los alumnos se leía mejor. Entonces ahora se sigue haciendo, hacemos poesía para llevar con la cara a y la cara b, pero la cara b la hacen los alumnos, el comentario. Entonces, eso les hace todavía mucha más ilusión porque unos han leído antes el poema y lo comentan, y esos comentarios que están haciendo sobre el poema lo van a leer otros compañeros de otros centros. Y es increíble, porque así, poco a poco... pues empezó en... pues en Fraga ellos estuvieron del 2001 al 2008. En el 2008 fue cuando la gente que estaban allí en Fraga se fueron uno a la Azucarera y otro a Monzón. Yo creo que Graus ahora ¿no sé si sigue? ¿Cómo se llama el instituto de Graus?

Baltasar Gracián

No sé si sigue. Ahora lo miraré si quieres. Entonces, así poco a poco, se ha ido extendiendo se ha ido extendiendo y cada vez se extiende más y cada vez gusta más. Y una de las cosas que dice todo el mundo es la ilusión que hace ver bajar a los alumnos. Nosotros sacamos 150 copias semanales de cada uno de los poemas y desaparecen. Luego se leen en clase y se pueden proponer otro tipo de actividades.

¿Eso lo tenéis recopilado?

Sí. Tenemos un blog y cada curso se hacen unos especiales y los guardamos. Y para los profesores de literatura que estamos en el programa poco a poco hemos visto que es una forma buenísima de trabajar la poesía... Porque yo, por ejemplo lo sigo haciendo en segundo de bachillerato. Aunque ya no está en el programa les pido que sigan cogiendo los poemas y una vez al trimestre, por lo menea, lo intento trabajar.

Una compañera el año pasado en el Felix de Azara lo relacionaban con la imagen. Y entonces se ve que la profesora de filosofía les pedía siempre que todos los poemas los expresaran en imagen. Otro compañero que está en un centro de adultos, al que le gusta mucho la música, pues siempre lo relacionaba con canciones, porque además ponías cualquier poema y decías... pues puede ser que alguien lo haya musicado alguna vez. Él, seguro que lo sabía y te daba mil versiones. O el año pasado, por lo que sea, coincidió que muchos de los poemas que se eligieron habían sido canciones. Por ejemplo de Sharif, de rap, cogieron una canción de él que es también poema y la trabajaron. Además, hablaron con él porque él lo habían cogido el Virgen del Pilar y este chico, por lo visto, es de Cuarte de Huerva... entonces muchos de los alumnos del Virgen de Pilar lo conocían y les hacía mucha ilusión trabajar sobre él.

O sea, él había cogido el poema y lo rapeo.

Un poema de él.

Ah, vale.

Un poema propio. A ver si lo puedes ver (me lo enseña en la tablet). Entonces eso ha sido una de las maneras de seguir trabajando. Porque, además, a raíz de ese poema de Sharif, yo lo comenté en clase y un alumno de los de fp básica, que nunca me había dicho que le gustaba el rap, dice: yo a este lo conozco y también me gusta mucho Litos. ¿Tú sabes quien es Litos? y digo no. Pues mira te lo pongo. Es un tipo de rap así más suave. Pero tenía un poema que se podía leer del derecho y del revés. Pues digo vamos a hablar de lo que es la poesía.... así que nos da muchísimo juego. Y lo de poesía para llevar...

Es una herramienta muy guay (8:58)

Pues sí, trabajo mucho la poesía siempre. Además lo bueno que tiene lo de “poesía para llevar” es que la he trabajado con PAI que es un programa de atención a la diversidad, lo he trabajado en cultura clásica, lo he trabajado con lo de fp básica, con los de bachillerato, lo puedes trabajar con todos. Y lo que hemos visto todos los profesores que lo estamos trabajando es que nos viene muy bien, porque es una manera de meter el programa...

Yo me planteaba si a tus compañeros les parece pesado porque los alumnos muestran poco interés... pero, claro, no es el caso.

No es el caso, pero sí que es verdad que no seguimos una historia de la literatura ni nada, sino que siempre son opciones personales, o de poetas que conozcan de cerca o de alumnos que a lo mejor han empezado a publicar, o del pueblo, o de la zona, en aragonés, o en catalán porque hay gente también de fraga, de Sabiñánigo.

A mis compañeros, todos los sitios a los que he ido les he hablado de este programa. Estuve seis años en la Azucarera y lo seguimos haciendo. Llegué a Pedrola y lo seguimos haciendo. Alguna compañera que estaba en Pedrola se fue luego a otro sitio y se ha continuado y es un poco como que nos vamos contagiando, porque yo creo que sí que le gusta mucho a todos.

Claro, esto tiene mucha trascendencia porque está en muchísimos institutos...

Sí, sí, estamos en 49. Entonces... por ejemplo este último fue uno de Patricia Benito. Lo eligieron desde Miralbueno y ellas mandan el poema, aparte del coleccionaba siempre lo ponemos en el blog, lo ponemos con los comentarios de los alumnos y así lo ven todos y les hace muchísima ilusión porque los de Pedrola conocen a los de Casetas e incluso a los de Zuera. Los de Sabiñánigo se conocen también entre ellos, los de Huesca de Zaragoza... Y luego, además ellas hicieron un montón de actividades.

¿Esto se puede consultar, está en abierto?

Sí, sí, sí del 2008 al 2016 están subidos todos los coleccionables que ha habido. Porque también hicimos el poeta del mes, hemos hecho especiales. Justamente el año pasado, si vas mirando las diferentes entradas, siempre que salía cuando mandamos el poema... Ahora me encargo yo de mandarlo. Llevo dos años. Me lo reenvían a mi al centro. Julio que todavía sigue nos ayuda y lo maqueta y busco canciones o referencias y se lo mandamos a todo el mundo. Y eso se trabaja luego en las clases. Aquí tienes todos los que han ido saliendo.

Sí que le echaré un ojo porque además me ayudará. Además tendría que diseñar una unidad didáctica y tendría que referencias una cosa con la otra. Yo hice un trabajo sobre el rap pero desde una perspectiva sociológica aunque también iba vinculado a la educación. Yo cogía las letras y las desmenuzaba y veía como estaban distribuidas tanto métricamente musicalmente como el texto propiamente, ¿no?, entre la forma, contenido y todo: figuras retóricas, lenguaje que se emplea,... Y luego había algunos problemas en educación porque, claro, yo cogía las letras de Kase O y hay momentos que son de dureza... la temática escatológica sale...

Sí que llama la atención, sí

La profesora de primaria a la que entrevisté me decía que había cosas que tenía que cortar porque un crío no podía escuchar aquello.

A los de secundaria les parece que no es poesía, aunque les guste, ¿eh?

Yo les hacía una pregunta en la encuesta que decía ¿consideras si el rap es poesía? Y algunos me decían que sí, otros que no, otros lo odiaban directamente, los menos, pero todos consideraban, en general, que era una buena herramienta. entonces hay algunas letras que son “higiénicas” dijéramos, otras no tanto. Pero claro, es que en una misma letra se habla de un montón de cosas también... Yo creo que una canción de rap da pa seis o siete poemas de temáticas diferentes, ¿no? Entonces, claro, intentar hilvanar eso yo creo que me va a resultar lo más difícil.

Yo lo que veía cuando estaba aquí en Zaragoza es que había algunos que sí que se daban cuenta del contenido y otros sólo les gustaba la figura, la pose. Dentro del contenido pues los veías de maneras diferentes, según como lo entendían. Lo de lo escatológico sí que es verdad que cuando lo oían la primera vez... creo que era el de “cantando” de Violadores del Verso hay una referencia escatológica y decían esto no es poesía, porque están hablando de mierda, entonces no es poesía, dicen. Pero luego sí que la rima es donde mejor se ve. Rimas, repeticiones, aliteraciones,... Pero luego todos estos raps sociales muchas veces se los comentas y sí que les gusta. O, por ejemplo, el año pasado que salió este del Langui el de “Sé valiente” contra el acoso, pues los alumnos de primero A aquí en el instituto, yo no lo hice pero una compañera de música

que te lo puede contar hicieron un rap versionando esa canción porque allí sí que les gustó, como era el Langui y era la de que “se buscan valientes” aprovecharon esa música, la versionaron y la cambiaron para presentarla a un concurso que hablaba sobre la naturaleza.

¿Eso lo hizo la profesora de música?

Se les ocurrió a los chicos porque tenían que presentar un videoclip y dijeron: pues hemos estado viendo en tutoría lo del rap del Langui. ¿Podemos hacer un rap? Entonces la profesora de valores éticos que da biología dijo pues le pregunto a la de música y teníamos una compañera de música que era muy buena y dijo sí, sí venga, lo hacemos. Lo hicieron entre todos y además ganaron un premio y todo. Y ha sido la única vez que han mostrado interés así por el rap.

Pero sí, lo del contenido sí.

Pero aunque salga eso tampoco se limita. ¿Vosotros cuando lo presentáis se presenta entero con lo que hay?

Claro, es que en secundaria es lo más fácil. Por ejemplo, a mí muchas letras del rap me acaban pareciendo machistas, hay un momento que no lo puedo evitar y lo digo.

Yo cuando empecé a hacer el trabajo no estaba familiarizado para nada y un profe de la universidad estaba interesado en el rap y me lo propuso él. Yo le dije que no tenía ni idea pero me pareció atractivo. Me compré algunos discos, me lo pongo en el coche y me quedé asustado... que me está soltando este aquí. Te cae como un bofetón. Luego ya te acostumbras, ya sabes de que va y dices, vale, ya lo entiendo... pero de entrada....

Pues pasó aquí en Zaragoza, en la Azucarera, no sé si se acordará Pilar que como aquí en Zaragoza sí que tienen más costumbre de rap, de cantar, de intentar hacer concursos y nos pidieron hacer un recreo a la semana batalla de gallos. Bueno, pues los empezamos a hacer y claro, las batallas de gallos que ellos hacen, como no eran buenos eran las de acabar insultándose y entonces una profesora dijo: oye por favor, prohibirlo

porque está metiéndose con la madre del otro, están insultándose de unas maneras que no me parece nada educativo.

Si eres bueno puedes intentar buscar otro tipo de rima, o buscar alguna broma diferente.

8. ¿Cuál es el estatus curricular de la música rap en secundaria? Me refiero también a si aparece en los libros de texto...o no... (19:02)

En un libro de texto sí que te puede aparecer, versiones así más edulcoradas como esta del Langui por ejemplo no te extrañe que dentro de tres años aparezca... o alguna así muy depurada si, si que aparece como ejemplo.

Pero es residual, ¿no?

Es residual. O muchas veces lo que sí que hacen, como sí que hay también raperos que han versionado poemas, si que te ponen el poema, pero te ponen la versión y como en los libros, en el currículo no , pero los libros es un material que también se utiliza si que te aparecen enlaces muchas veces.

9. ¿Trabajas el rap en clase? Ya me lo has contestado

Si puedo sí, sobre todo relacionado con la poesía siempre, e incluso aunque no les guste, la rima, el ritmo y recursos métricos.

10. ¿Lo has abordado como una forma de poesía seria o como algo anecdótico?

Pues yo creo que como una forma de poesía seria porque lo que a mí me gusta mucho siempre es relacionar lo poesía con la música. Está claro que la poesía surge de la música y la música muchas veces se tiene que acompañar. Entonces yo cuando se lo pongo siempre intento ponerles un rap, o alguna canción de *Extremoduro* que también tiene mucha poesía. Entonces para que la vean pero como poema solo. Y luego les digo pues mira, esto tiene música.

11. Y cuando lo has hecho ¿hicisteis paralelismos o diferencias entre la poesía culta y el rap, o no?

Yo creo que sí, porque también lo que siempre intento decirles en clase es que existen los dos tipos de poesía: la poesía culta y la poesía popular, pero que una no es más buena que la otra, sino que los parámetros son diferentes, que es la manera de construirlo.

12. ¿Cómo lo trabajas?

Si tenemos que empezar a hablar de poesía de lo primero que tenemos que hablar es del ritmo, porque lo que marca que sea poesía, aparte de expresión de las emociones, suele ser el ritmo. El ritmo que tiene y las rimas que se establecen, la manera de utilizar el lenguaje. Y la manera más fácil de explicarlo siempre es recurrir a la música o a los ritmos. Además a mi me parece que el rap sí que es muy bueno para que vean cómo van las cadencias... para relacionarlo. Y luego, pues eso, todo lo que son los recursos.

Muchísimas veces las poesía leída sola es árida, sobre todo si no estás acostumbrado, pero ellos y ellas escuchan mucha poesía porque las canciones son poesía. Seguramente será poesía popular, será lo que quieras pero incluso en tercero cuando, a lo mejor, les hablamos de los villancicos o los romances, creo que hay que decirles que es una de las canciones de entonces. Ahora lo estudiamos como poesía como historia de la literatura y eran canciones. Seguramente mejores que las del Marqués de Santillana más cultas.

Claro, eso está muy bien, poner en contexto lo que son las cosas porque si no lo ven como una cosa ajena que no...

Exacto, y no lo culto tiene que ser lo bueno, porque la sencillez de los villancicos y de los romances para mí son mejores que muchos poemas cultos que en ese momento solamente se hacían pues por... "postureo" que dirían ellos.

13. ¿La respuesta de los alumnos cuando se ha hecho esto siempre ha sido buena? (22:37)

Sí, porque además, lo que has dicho tú antes, es que la música les gusta mucho. Todo lo que tenga que ver con la música es una pena que tengan tan pocas horas porque escuchen la que escuchen cuando tú haces algo con música para ellos es algo diferente.

Pues sí, la música es lo más grande que hay.

Pues sí, me estaba acordando ahora que el otro día estaba la profesora de taller de matemáticas y les estaba haciendo trabajar... claro, como les da ejercicios que... solamente mecánicos, ella les deja poner música, y les deja que cada uno elija la canción y están todos trabajando y cuando se acaba una canción pues ponen otra.

14. ¿El rap es una buena herramienta educativa en relación con la poesía?

Sí, sí.

15. ¿Has trabajado la poesía con otros tipos de música que no sea rap?

Sería trabajarla de otra manera. Ahora en segundo de bachillerato tenemos que estudiar el romancero gitano. Claro, y del romancero gitano sí que hay muchas versiones tanto del tipo Camarón, Marea, versiones rockeras. Entonces ahí sí que lo he trabajado con otro tipo de música. Lo que pasa que lo que hago es adaptarme. Trabajamos el poema y luego busco las diferentes versiones, no busco un tipo de música específico.

Por ejemplo, los cantautores que antes se oían mucho, he intentado trabajar con los cantautores y no les gustan. Para ellos les parecen como si fueran coros. No les gustan nada.

Ja ja ja, a mí también me resulta más atractivo como rap.

El año pasado salió palabras para Julia en “poesía para llevar”, entonces pusimos la versión de Paco Ibañez, la versión de Los Suaves y no me acuerdo cual era la otra que pusimos, puede que fuera la de Silvia Cruz, no me acuerdo pero fue la tercera la que les gustó. La de Paco Ibañez no la aguantaba nadie, la de Los Suaves dependía lo que te gustaba y la tercera sí. Son gustos que van cambiando.

16. ¿Qué estrategias didácticas o itinerarios lectores se pueden llevar a cabo para introducir la música rap en el aula de secundaria y vincularla con una poesía “canónica”?

Yo creo que ahí siempre tiene que ser a través de los recursos literarios porque algo muy bueno que tiene el rap es que los utiliza mucho más que otros géneros. Sobre todo dentro de lo que es la poesía canónica lo que son las anáforas, lo que son los paralelismos, aparecen tanto y en el rap también los tienes siempre. Creo que sería a

partir de ahí. La rima también, es verdad, la rima se ve más fácil, pero lo otro que es lo que más les cuesta entenderlo... es lo más cercano. Buscar pues eso, metáforas, paralelismos, repeticiones, todo eso está.

17. ¿El lenguaje escatológico puede suponer un límite?

No, en secundaria no porque además están acostumbrados. Les puede hacer gracia, y lo que les parece también es que si tu les has dicho que la poesía tiene que ser un lenguaje bello, eso no es un lenguaje bello y además lo que peor llevan es el lenguaje escatológico, porque ni siquiera el violento, o el machista, o el racista. Eso lo ven que puede estar dentro de la poesía y que puede estar dentro del rap. Pero cuando aparece... como los críos: caca, culo, pedo, pis no, no, eso no es poesía.

18. La poesía también puede ser super agresiva, ¿eso se llega a ver en clase o no?

Sí, o sea, si aparece, sí. Por ejemplo, con lo de “poesía para llevar” alguna vez nos ha pasado. El otro día había un poema en el que aparecía un insulto. Toda la poesía nueva utiliza un lenguaje mucho más crudo y puede aparecer follar... pero en secundaria con eso no hay problema.

Me estoy acordando ahora que a una compañera, hace tiempo también ¿eh?, uno de los poemas que salió en poesía para llevar de Ángel González que hablaba de una pistola, ahora no me acuerdo cual es, en el instituto en el que estaba se lo intentaron censurar porque decían que alentaba al suicidio y no es así, pero vamos.

19. ¿Existen prejuicios entre los profesores a la hora de incluir el rap en el aula?

Pues puede ser, claro,... Creo que entre lengua y literatura menos porque hay muchísimo de rap relacionado con la literatura y la poesía. Por ejemplo, también utilizo a veces en el 2005 cuando el centenario del Quijote lo rapearon, rapearon muchos trozos. Todo eso se puede utilizar.

20. ¿Ayuda a vencer la timidez?

Sí, pasa con el rap y... el año pasado hicimos lecturas poéticas, una hora de lectura poética todos al mismo tiempo y cuando bajamos a leer les dijimos coger el

coleccionable de poesía para llevar y leéis el poema que más os ha gustado y en un primer momento nadie se atrevía porque estábamos gente de varios grupos, y pasó una cosa muy bonita, bueno, empezamos a leer los profesores y una profesora que había tenido una enfermedad y había escrito un poema sobre eso lo leyó y se lo explicó: yo lo quiero leer por esto. Y entonces, en ese momento fue como que se rompió algo y hubo varios alumnos que dijeron: pues ya también he escrito poesía, ¿puedo subir, bajar y leerla? Claro, por supuesto, aquí tenéis el micrófono, adelante.

Pues eso es raro porque yo en la encuesta preguntaba: ¿alguna vez has escrito un poema? y de 55 no creo que llegaran a tres.

Pues salieron dos. Lo que pasa es que muchas veces no te dicen que escriben poemas, lo que te dicen es que escriben estrofas o canciones, porque poemas no lo entienden.

Pues muchas gracias, ha sido de gran ayuda para mí esta entrevista.

5.3. Entrevista a J.A. García, profesor del IES Avempace de Zaragoza en 2018

La entrevista se llevó a cabo el 20 de febrero de 2018 en su despacho de la Facultad de Educación en Zaragoza. Previamente al momento de la entrevista ya le fue enviada la información acerca de la intención del trabajo.

1. ¿En qué centro trabajas?

Voy a registrar los datos para que queden ahí. Me llamo José Antonio García Fernández, soy profesor de instituto del IES Avempace y también soy profesor asociado aquí en la Facultad de Educación. Soy profesor de Lengua y Literatura.

2. ¿Cuánto tiempo llevas dedicado a la docencia?

Llevo ya 25 años por lo menos, o sea que... es muchos años dando la profesión.

3. ¿Siempre has dado clases de lengua y literatura?

He dado clase de lengua y literatura, he dado clase de español para extranjeros, también he dado clase de Historia de Aragón, Cultura Clásica... alguna vez me ha tocado para completar horario dar ese tipo de asignaturas afines pero siempre dentro del ámbito sociolingüístico. He dado clases también en los programas de diversificación curricular en el ámbito sociolingüístico, ciencias sociales, lengua y literatura. La verdad muy agradable todas las asignaturas del ámbito.

4. ¿Te parece adecuado el planteamiento curricular de la asignatura a nivel institucional?

Bueno, a ver... En lengua y literatura el planteamiento del currículo es lo que llamamos un currículo en espiral, de manera que siempre estamos dando vueltas a las mismas cosas..., cuestiones de lengua, cuestiones de historia literaria, cuestiones de comunicación, cada vez con un grado de mayor profundidad. El problema es que, a lo mejor tiene un exceso de carga académica y poca carga práctica. Entonces hay mucho historicismo, hay mucha gramática. Y luego hay poca práctica de la escritura creativa o práctica de este tipo de cosas que a lo mejor... tipo taller que se podrían hacer también pero con aulas más descargadas de alumnos podríamos decir.

En este mundo académico hay una serie de actividades que son muy bonitas de hacer pero siempre tienes que buscar un modo de evaluar. O sea, no se pueden hacer de

manera gratuita sin que eso luego repercuta en una calificación. Tienes que buscar siempre la manera de que eso te sirva para establecer un ranking del que lo ha hecho mejor, del que lo ha hecho peor..., aunque sea una escala rudimentaria de bien, mal o regular, pero siempre hay que evaluarlo de alguna manera. Entonces eso desvirtúa también el planteamiento de toda la asignatura porque estás obligado a pasarlo por una plantilla de evaluación podríamos decir, ¿no?

5. ¿Sigues un libro de texto o planteas otras alternativas?

He trabajado de muchas maneras. He trabajado solo con apuntes... y ahora mismo trabajo con el libro de texto pero, al mismo tiempo, a través de internet lo que intentamos por ejemplo con los del bachillerato es que los propios alumnos vayan elaborando el libro de texto. Contestan a una serie de preguntas que son las que luego les van a entrar en el examen de la EBAU que pone la Universidad y directamente se prepara el contenido de la asignatura a través de lo que pone el libro y de otras investigaciones que hacen los alumnos en internet y lo redactan los alumnos y luego lo exponen en común en clase. Entonces es un poco mixto, digamos.

Tengo experiencia de haber trabajado sin el libro pero, por ejemplo, una de las cosas que no me gustaba es que en cierta forma se cae. Por ejemplo, cuando daba diversificación hacía muchas fotocopias, pero se cae en una especie de activismo, llega un cierto momento que se pierde la idea de programa y se acaba en una especie de activismo sin propósito. O sea, cada clase puedes llenarla de contenido, o hacer ejercicios pero sin que los alumnos sepan muy bien por qué se hacen esos ejercicios o para qué. Y sin que se tenga esa idea tan clara que se tiene cuando se usa el libro de texto, de progresión temática, porque es lo bueno de tener el libro de apoyo. Lo que pasa que por otro lado, el libro de texto solo, a lo mejor resulta demasiado arduo, seco, muy previsible..., entonces también se hace rutinario. Yo creo que la mejor opción es un poco mezcla de las dos cosas. Tener un libro de texto de referencia y luego el profesor que enriquezca esto, a veces se salga del cauce del libro, que sepa volver a él. Entonces es un poco esta idea.

6. ¿La poesía se trata de forma profunda y pausadamente, o se dedica poco tiempo? (4:35)

Bueno, en general, a ver... se les suele animar a ellos a que hagan alguna práctica poética pero siempre a un nivel muy elemental... pues que hagan pareados, por ejemplo, ahí en mi centro hacemos unas jornadas de dieta. Tenemos un huerto escolar, entonces se les enseña un poco pues que, a parte de las hamburguesas hay otra dieta más sana y los alumnos tienen que hacer pareados sobre las verduras. O sea, se les hace ver que la poesía está al alcance de su mano de alguna manera, pero luego también se les da un pequeño barniz de historia poética. Y siempre es una manera un poco superficial. Si que... bueno, en teoría se entra un poco en lo que es el esquema métrico, medir los versos, pero son ejercicios un poco mecanizados, podríamos decir. Y sí que es verdad que se intenta hacer comentario de texto sobre alguna poesía en concreto, pero yo creo que vamos muy atosigados por los programas y no nos da tiempo a demorarnos mucho en ninguna cuestión. Entonces tenemos que pasar de ella rápidamente a otras cosas.

7. ¿Qué cursos das?

Este año doy primero de la ESO, tengo la literatura universal en primero de bachillerato y llevo dos grupos de segundo de bachillerato.

Te decía lo de los cursos porque hablando con otra profesora me decía que en primero y segundo de la ESO tienes más margen de movimiento porque no tienes que morir al palo de la EvAU

Eso es, eso es. El problema de segundo de bachillerato es que por un lado es un curso agradable de dar porque son alumnos con los que puedes trabajar con cierta profundidad, pero por otro lado está muy tasado por los programas universitarios, las lecturas universitarias y entonces tienes que ir un poco a salto de mata siempre para que lleguen los alumnos bien preparados para que todo esté bien enfocado de cara a que ellos puedan obtener un buen resultado en la EBAU porque además se juegan mucho luego sobre todo en las carreras estas que tienen una nota de corte muy alta que si los preparas mal... si pierden unas décimas o un punto puede ser una tragedia para ellos.

Los grupos de la ESO sí que es verdad que dan mucha más libertad porque puedes... Sí que es verdad que está la legislación educativa de fondo y el programa, pero llega un momento, cuando uno tiene cierta experiencia profesional en esta área, más o menos sabes que todo lo que haces si tiene de fondo la idea de que los alumnos

mejoren la comprensión oral o escrita, o la expresión oral o escrita, o la interacción entre ellos... todo lo que va dirigido a eso de alguna forma es bueno, es positivo. Entonces llegas a hacer actividades con más libertad con el condicionante este que te digo de que siempre tienes que buscar una forma de evaluar la actividad porque si no se desvirtúa un poco. Pero bueno, hay más libertad en la ESO que en el Bachiller.

8. ¿Qué piensan tus colegas acerca de cómo afrontar la poesía? ¿Les parece pesado porque los alumnos no muestran excesivo interés o si...?

Bueno, yo la verdad que tengo un grupo de compañeros que son muy buenos profesionales. Este año mi grupo ha entrado en el programa este de “Poesía para llevar”. Entonces le estamos haciendo mucha publicidad. Cada miércoles sacamos un nuevo poema. Dentro de poco vamos a publicar nosotros el poema que hemos elegido y de ese poema los alumnos han hecho versiones en clase y luego han hecho unos comentarios de qué les parecía el poema original o incluso su versión, la que ellos habían hecho. Y en ese sentido creo que es gente que le gusta trabajar la poesía, a los profesores. Y los alumnos están entrando en una forma de trabajar la poesía que les gusta. Tiene que ver con la creatividad y menos con el historicismo.

Entonces, ¿esto de “Poesía para llevar” cada año lo gestiona un instituto o cómo funciona?

Hay digamos un instituto coordinador y una biblioteca coordinadora y, también, desde la dirección general de la DGA y luego los demás institutos de Aragón se apuntan al programa. Entonces, digamos, se fija un calendario y cada semana del año... digamos son 52 semanas en el año, pero de curso deben ser 35 semanas, entonces hay que buscar 35 poemas, se va atribuyendo un poema a cada instituto. Entonces cada instituto se encarga esa semana de elaborar un poco. Siempre se busca que sean autores jóvenes, a ser posible todavía vivos para que los alumnos vean que la poesía es algo vivo, y luego se intenta que los propios alumnos se impliquen haciendo versiones de ese poema, o comentarios y entonces se publica el poema, una breve biografía del poeta o la poeta, y unos comentarios hechos por los alumnos. Y les encanta ver su nombre y apellidos ahí. En fin, esta semana el menú lo han confeccionado los alumnos del IES de Fraga, esta semana los del IES e Valderrobles,... los alumnos están encantados.

Me gusta la idea de hacer una versión del poema

Sí, hacen una versión. Luego, además si quieres te enseño el blog (me lo enseña en el ordenador).

Esto de “Poesía para llevar” ha sido como un acicate para ver la poesía de un modo diferente y que está gustando. Se hace un coleccionable. Cada semana se publica un poema con la breve biografía de la escritora y los comentarios de los alumnos del instituto y entonces, al final del curso pues lo pueden encuadernar, que se hacen ellos su propia encuadernación como lo que ha sido el curso poético. Eso funciona muy bien porque les da una perspectiva poética diferente. Y les hace entender también que la poesía no es solo carne de manual, que es algo que se hace día a día, que pueden ver gente joven, porque ha habido poemas de alumnos de segundo de bachillerato y de alumnos de segundo de carrera y dicen ¡ah!, pues la gente joven también escribe, no solamente estos carcamales que... hace cien años que se murió... Parece que para estar en el libro de texto tienen que haber pasado cien años como poco si no no estás ahí.

9. ¿Cuál es el estatus curricular de la música rap en la ESO en Aragón?

Bueno, verás, yo lo sé por los compañeros de música que les enseñan un poco todos los estilos, hablan mucho también de música de cine y entonces sí que les hablan del rap, les hablan de estos estilos así más jóvenes, más próximos a los chicos, pero digamos, estatus... ellos simplemente lo conocen, en las clases algo se habla de ellos. Por ejemplo, yo en el blog sí que les puedo decir si queréis hacer una entrada de rap podéis hacerla y comentar algo, les dejo que elijan canciones, no sólo de rap, de otros géneros incluso con letras en inglés, siempre les digo poner la letra en inglés, la traducción al español y explicad por qué esa letra os llama la atención, o por qué esa cantante os gusta. Entonces, de alguna forma está presente pero curricularmente está poco presente. Es como un añadido cultural, podríamos decir, en el mejor de los casos. Y seguro que no es en todos los institutos. Pues depende un poco de la inquietud del profesor...

Me refería también a la presencia que tiene en los libros de texto

Yo estoy seguro que en los libros de música alguna presencia tiene, porque yo he ojeado algunos y encuentras cosas muy chulas, pues te hablan de la canción francesa y

aparece Edith Piaf, cosas así. Los grupos de rock, pues te hablan de U2... pues mira, están bastante al día. También nuevos géneros, te habla del jazz, te habla del rap... entonces algo presente sí está, incluso curricularmente pero siempre es como una presencia testimonial, podríamos decir, y como mucho, eso que te decía antes de añadido cultural en el mejor de los casos.

10. ¿Has trabajado el rap en clase? (18:17)

Bueno, alguna pequeña experiencia si que he tenido. Este año, por ejemplo, a ver si lo encuentro (busca en el ordenador). Era un alumno que hizo él la letra. A través de la música vamos utilizando el recurso para hablar de poesía, para hablar de lenguas. La verdad que la música se presta a sacarle mucho juego, ¿no? Yo lo que quiero es que reflexionen sobre el texto, no solamente los acordes y eso. Hubo un alumno que nos sorprendió a todos porque hizo eso que te digo, le puso él una base de rap e hizo el rap en clase, entonces les gustó tanto que ahora a final de curso pues hacen como una pequeña fiesta que ponen un power point con las fotos de todo lo que ha sido su paso por el instituto y a este chico le han dicho que haga él un rap ante los padres en el salón de actos pues contando un poco las cosas del instituto y estaba entusiasmado. Decía ¡uy qué bien! (sigue buscando en el ordenador) Aquí está, esto siguiere cojo el enlace y te lo mando.

Ah, si

Vamos a hacerlo ya, te lo mando por correo y lo miras tú con más tranquilidad.

Entonces alguna experiencia del rap sí que he tenido. También la experiencia esa del rap del Libro del Buen Amor que se lo suelo poner y les gusta. (Va haciendo un barrido por el ordenador y vamos comentando diferentes entradas). Sí que algo hablamos de eso y sobre todo, ¿ves? los blogs son buenas maneras de meter el rap en clase, de darles entrada a los chavales para que redacten las entradas que ellos quieran. Entonces ellos siempre tiran a cosas que les interesan que suelen estar relacionadas con la música y con estos géneros así más alternativos. Es la manera de entrar. Le tienes que dar una dimensión extracurricular.

11. ¿Lo has abordado como una forma de poesía seria o como algo anecdótico?

Bueno... como te diría yo, a ver, poesía sería... Yo más bien como poesía joven y como una voz más bien de ellos. Como dar a entender algo más próximo a ellos, no tan académico. Es que lo que es muy serio, muy académico les tira para atrás, entonces tienes que irte o a la dimensión jocosa, o a la dimensión crítica, o así, a gente joven de su edad que se puedan identificar con ellos. Yo creo que son los tres elementos clave, podríamos decir.

12. ¿Se establecieron paralelismos y diferencias entra la poesía culta y el rap?

Sí, sí, lo que te decía antes del rap este del Libro del Buen Amor. En cierta forma les haces entender que la dimensión crítica, la dimensión de burla está desde siempre. Por ejemplo, ahora que hemos celebrado el carnaval. ¿Qué es el carnaval? Es una forma de subvertir el orden establecido. Claro, porque siempre la gente necesita, aunque sólo sea unos días al año, pues poner el mundo al revés, que el que manda sea el que obedezca y el que obedezca que sea el que manda. Ese tipo de cosas, les haces pensar un poco, y se quedan así... A lo mejor a alguno le llega, otro dirá este está zumbao.

Ja, ja, ja

O no me hacen ni caso, pero si llegas a alguno... es importante. Algo les queda, esa es la idea. Relacionar lo moderno y lo clásico, procuro hacerlo así.

13. ¿Cómo fue la respuesta de los alumnos?

Así en general... buena. Ellos agradecen... Yo lo que intento es, a ver, dosificar este tipo de cosas. O sea, no hago una sesión entera dedicada, sino que procuro cinco o diez minutos en una clase los puedes dedicar a meter este tipo de cuñas un poco extracurriculares, pero tienes que mantener la idea de programa, porque si no..., si acabas yendo demasiado hacia lo que es divertido, lo que se sale un poco de la norma la propia asignatura pierde seriedad y cuando los alumnos te colocan en ese umbral de lo poco serio también se relajan y mal. Tampoco va la cosa bien. O sea, tiene que ser un viaje de ida y vuelta, ahora un poco de relax, ahora un poco de seriedad, ahora el programa, ahora el momento de soltarnos un poco más y... poder hablar más relajadamente.

14. Desde el punto de vista de docente y desde tu experiencia ¿crees que el rap puede ser una buena herramienta educativa en relación con la poesía y la literatura?

Yo creo que sí. Mira, sobre todo es muy importante hacerles entender que la poesía es algo que está vivo y que luego, no es algo inaccesible, que sólo pueden ser poetas los grandes poetas. Hay que hacerles entender, claro, que hay una serie de categorías o divisiones. Todos podemos jugar al fútbol, pero no todos podemos ser Cristiano Ronaldo, ¿no? O, por ejemplo, porque yo cante en la ducha no quiere decir que sea Pavarotti, pero puedo cantar en la ducha.

Ellos a su nivel pueden hacer poesía. No hay que sacralizado la poesía, hay que desacralizarla un poco. Está al alcance de todos, pero al mismo tiempo tienen que entender que desde el punto de vista de la tradición cultural de la historia literaria hay una serie de hitos, de autores, de modelos que deben conocer porque incluso les pueden orientar, porque normalmente son poesías muy bien contrastadas y que están muy bien hechas y durante siglos y siglos a muchos lectores les han dicho algo y entonces eso es valioso para ellos. Pero ellos se tienen que dar cuenta de que la literatura es mucho más... Yo siempre digo que no sólo es carne de manual es algo más, que está vivo, que llega al presente y que se puede ser un poeta de ahora. Me acuerdo..., esto es un poco por una experiencia personal porque cuando yo estudiaba siempre los poetas estaban muertos, y me acuerdo que cuando llegábamos al tema final de un libro que hablaba de un poeta y sólo ponía la fecha de nacimiento y no la de muerte y eso a mí me impactó, porque estaba muy acostumbrado a que para estar en el libro de texto era imprescindible llevar 30 o 40 años muerto. En mi tiempo los últimos temas eran la generación del 27, o por ahí, entonces todavía aún había alguno que estaba vivo. ¡Ah! está vivo, no pone la fecha de fallecimiento, entonces es cuando me di cuenta de que la poesía era algo que estaba vivo, que no tenía porque ser algo del pasado sino también del presente, y eso es lo que intento transmitir yo a los alumnos, ¿no?

15. ¿Has trabajado la poesía con otros tipos de música?

Sí, sí, ...yo trabajo mucho, mira, por ejemplo, utilizo mucho algunos blogs que hay... lo que hacen son musicalizaciones de versos de Lope de Vega, o por ejemplo cojo

canciones de Paco Ibañez con los versos de Rafael Alberti, Federico García Lorca que tiene las canciones de Leonard Cohen e, incluso mezcla lenguas, en inglés, en francés, en español. Luego me gusta mucho... también trabajo con arias de ópera, ya esto en bachiller más que en la ESO, porque a veces, por ejemplo, de muchas obras de las que estamos hablando pues hay versión... por ejemplo, el Werter de Goethe. Pues coges un aria de la ópera de Massenet y les pones algún fragmento, muy dosificado porque no les suele gustar mucho,

Eso te iba a preguntar

Todo lo que a ellos les suena un poco carca, académico o antiguo no les entra bien, entonces hay que dosificarlo mucho. Sin embargo esto del rap que es más contracultural, más de lo de ellos si que les gusta mucho más. Con la ópera me cuesta mucho, les echa para atrás, por más que intentas mostrarles que es bonito, a mí que me gusta mucho me cuesta transmitir, me cuesta. A veces sí les interesa, pero, vamos, les metes alguna cuña. Estaba pensando en el Fausto de Goethe, también, que hay una canción la de Bohemian Rhapsody de Ferdy Mercury pues que en realidad es una... tiene mucho que ver con el mito de fausto que llegan una especie de demonios que se lo llevan a él... Entonces, cuando les metes así una cuña moderna con un tema antiguo eso es lo que les llama mucho la atención. Pero vamos, es mucho más sencillo con música popular acercarse a ellos que con música del canon académico, digamos. Porque todo lo académico, por definición, literatura o incluso música lo pasan al lado de esto es obligatorio, esto es poco interesante y no nos identificamos con ello.

16. ¿Qué estrategias didácticas o itinerarios lectores se pueden llevar a cabo para introducir la música rap en el aula de secundaria y vincularla con una poesía canónica?

Yo buscaría autores de la literatura más contemporánea que normalmente están muy ambientados en el mundo urbano. Por ejemplo, si coges a Antonio Muñoz Molina está muy vinculado al mundo del jazz. Pues seguro que si coges ha y Raid Lory? o alguno de estos están ya más vinculados a la vida urbana y entonces hablaran de los bares donde la gente va a tomar algo y suelen escuchar música rap... ese tipo de cosas, por ejemplo. A veces la opción sería coger una letrilla de tipo satírica, por ejemplo,

Poderoso caballero es don dinero de Quevedo e intentar que hagan una especie de rap. Buscar algún tipo de letra de esta que sea muy rítmica y que ellos hagan una versión de rap, pero vamos, no es fácil. Este video que te decía de Ana Morgade y Berto Romero... ese video está muy bien, esa mezcla que hacen entre Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz y Calderón, me parece que es... y hacen ahí una especie de versión muy graciosa.

17. ¿El lenguaje escatológico puede suponer un límite o no?

Yo, personalmente, tengo un cierto margen de tolerancia a ese tipo de lenguaje que a mí me cuesta cuando son muchos, muchos tacos llevarlo bien, pero claro, cuando les das libertad tienes que dejar que ellos se expresen como ellos hablan realmente. Entonces es inevitable que pongan, así, una expresión un poco fuerte. Yo lo que les pido es que lo intenten dosificar un poco. O sea, que se den cuenta que si hacen alguna experiencia de este estilo... versionear algo rap pueden poner alguna cosa un poco fuerte pero sin pasarse mucho. Pero sí que puede llegar a ser un obstáculo... si se va demasiado del lado de lo escatológico y es demasiado ofensivo puede ser incluso contraproducente para ellos mismos. Porque imagínate una canción donde unos chicos se metieran con otros chicos, con las mujeres, entonces si que podría llegar a ser un problema de convivencia entre ellos. O sea, la cuestión es un poco el límite, como siempre. Entonces, dejar que se expresen con libertad, que pongan algún taco pues me parece bien, pero dejar que se pasen, que lleguen a la ofensa, a ese tipo de cosas... más que el lenguaje escatológico es el tono. No puede ser en plan de insultar gravemente al otro, no. O sea, decir son unos hijos de puta, eso no puede ser porque eso es demasiado ofensivo. Ahora, decir ¡eh cabronazos! en un plan así, en plan coloquial pues sí, pero en plan de ofensa me parece que habría que controlar un poco más.

18. ¿Existen prejuicios entre los profesores a la hora de incluir el rap en el aula?

Bueno, a ver, yo creo que en principio esta profesión nuestra nos obliga a ser lo más abiertos que con nuestra edad se puede ser. Lo que sí que es cierto, yo que llevo muchos años, te diré que la brecha generacional existe. Cuando yo empecé me sentía mucho más próximo a los alumnos. Ahora que soy mayor y los que son de mi edad les

pasa igual, los vemos ya como muy jóvenes para nosotros y existe esa brecha generacional. Entonces yo creo que habrá compañeros que... bueno que a lo mejor sean un poco más reacios, pero creo que en general, todo el que se dedica a la docencia tiene un toque de apertura, que el estar con los alumnos te obliga a mantenerte un poco abierto. Entonces eso hace que aceptes las nuevas ideas con una única condición, que es que las cosas te funcionen en el aula y que tú veas que se pueda sacar un provecho didáctico. Entonces... si la gente, los profesores se dan cuenta de que eso sirve para que el alumno, más o menos, siga la asignatura, se entusiasme, coja un poco de interés pues no creo que ningún profesor se vaya a negar, porque es algo que está ahí. Sería absurdo cerrar el paso. Pero bueno, puede haber un poco de todo... quizás en centros así más privados, más confesionales tuvieran más dificultades, pero yo creo que en la enseñanza pública, en principio, no tanto... por algún profesor en particular pero por lo general como colectivo todo el mundo está bastante abierto a esto, a las cosas del mundo real.

19. ¿Ayuda a vencer la timidez de los alumnos?

Bueno, yo creo que todo aquello que los convierte a ellos en protagonistas les sirve para darles confianza. No solamente el rap. Te podría contar experiencias de mi instituto. Este chico que hizo el rap le felicitaron varios compañeros, le felicite yo y le propusieron que en la fiesta de fin de curso haga una especie de rap pues como haciendo *entramos cuando éramos unos críos* y ese tipo de cosas, y lo va a hacer delante de los padres. Entonces para él es un reto y es un alumno que está repitiendo curso, que académicamente no es muy brillante. Pues para él le ha supuesto algo muy positivo. Tenemos ejemplos de una chica que es así muy retraída, muy tímida pero que toca muy bien el acordeón, entonces, simplemente, que le des la oportunidad, alguna vez, en la fiesta de fin de curso de tocar el instrumento que tocan o de que ellos en algún momento puedan ser el centro de interés, eso les reafirma mucho. Entonces el rap es uno de esos elementos, no quiero decir que sea el único, ni mucho menos, pero cuando les das la voz a ellos eso sí contribuye muy positivamente para que se reafirmen en su autoconcepto. Entonces eso les ayuda mucho académicamente también.

Bueno pues hasta aquí la entrevista, no sé si ha sido muy larga...

Ha sido un placer.

Anexo 6

6. Análisis del cuestionario a alumnos de 4º de ESO (vertiente educativa)

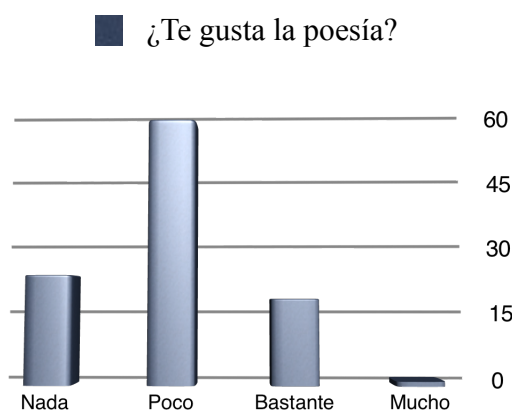
6.1. Análisis y conclusiones del cuestionario piloto realizado en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en junio de 2017 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.

El cuestionario fue realizado por 58 alumnos de 4º de la ESO que estaban divididos en dos grupos. El análisis se realiza de forma unitaria, es decir, no se ha tenido en cuenta la división por grupos puesto que no aporta ninguna información significativa para los intereses de investigación de la encuesta. Seguidamente, se expone el análisis pormenorizado de cada una de las respuestas dadas que atendían a los siguientes aspectos: gustos e intereses por la poesía y, actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

En general, a los jóvenes encuestados no les gusta la poesía. Un 56% señala que le gusta poco y un 23% nada. El 18% señala que le gusta bastante y el 1% dice que le gusta mucho.



25. ¿Con qué frecuencia lees poesía?

El 56% de los encuestados dice que nunca lee poesía; el 36% señala que alguna vez; un 5% indica que con frecuencia y un 1% afirma que muchas veces.

26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

En cuanto a los autores favoritos de los encuestados se indican los siguientes: Lorca, Espronceda, Neruda, Bécquer, Garcilaso, Machado, Gloria Fuertes, Teresa de Jesús, Cernuda, Alberti, Miguel Hernández, Martí y Quevedo. El favorito es Lorca. Hay que llamar la atención de Loreto Sesma nacida en 1996, a la cuál se cita en la encuesta, que es una de las nuevas poetisas de éxito entre los jóvenes y que es conocida por recitar sus poesías en Youtube. También hay que destacar que una persona ha incluido a Kase O como su poeta favorito.

Por otra parte, hay que comentar que tan sólo un tercio de los encuestados responde a la pregunta.

27. ¿Cómo has conocido a esos autores?

El 25% de los encuestados no han respondido a la pregunta. De las respuestas emitidas el 40% señala que ha conocido a los autores por el instituto; el 19% indica que por internet; el 16% por los amigos; el 11% por sus padres; el 5% por la librería; tan sólo un 2% por la biblioteca. En el apartado de otros se ha señalado que en la academia (1%), por mí mismo (1%) y por mi novio (1%).

28. ¿Qué temas te gustan más de la poesía?

El tema que más gusta es el amor, con el 22% de alusiones. Un 5% señala la crítica social. Otros temas que se citan son: la libertad, lo sobrenatural, el humor, la traición, la muerte, la amistad, el desamor, la soledad, el sexo, temas infernales, ficticios, los sentimientos, la vida, la guerra.

Hay que señalar que el 46% no ha respondido a la pregunta.

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

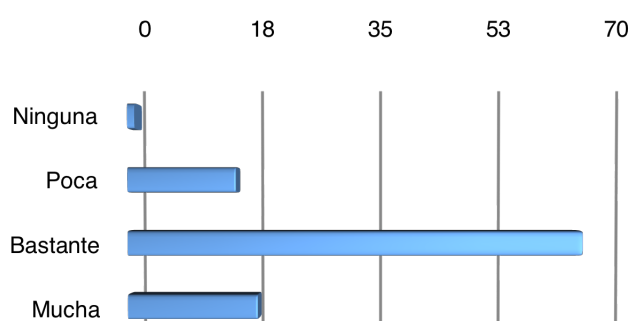
Las actividad relacionada con la poesía que más gusta teniendo en cuenta las respuestas emitidas es escuchar canciones basadas en poemas (42%) . Por otra parte, leer en voz alta es la segunda opción más señalada, con un 26%; que me lean poemas los profesores puntúa un 13%; comentar los poemas se indica un 9% y escribir poemas puntúa un 7%. Dentro del apartado de otras actividades se señala “que me la reciten con sentimiento” que supone un 1% de las respuestas señaladas.

Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

Un 63% de los alumnos encuestados considera que existe bastante relación entre el rap y la poesía; el 18% señala que mucha; el 15% poca y el 1% ninguna. La información obtenida en esta respuesta es muy significativa y hace pensar que el estudio que se pretende llevar a cabo es muy pertinente y puede ser de gran ayuda para los alumnos.

■ ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?



31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? De ser así, ¿en qué asignatura? Y, ¿qué tipo de actividades?

El 62% de los encuestados ha señalado que nunca le han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad y el 29% que alguna vez. Las asignaturas en las que se propuso esta actividad fueron Tutoría, Religión, Lengua, Ciudadanía, Valores éticos, Música e Inglés. Acerca de qué tipo de actividades se realizaron se respondió lo siguiente:

Concienciar sobre el *bullying* (Tutoría) (3) (8) (19)

Rap de Cristo, se buscan valientes (Religión y Tutoría) (4)

Hacer una poesía (Lengua) (4)

Aprenderse una canción (Ciudadanía) (23)

Crear un rap (Música e Inglés) (39)

Escuchar una canción de rap (44)

Analizar un trozo de rap (Lengua) (58)

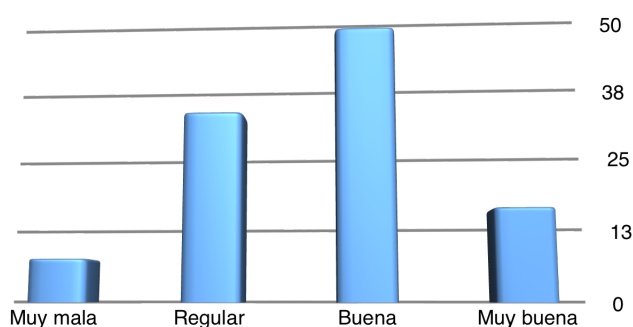
32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lida en el contexto escolar? Si es así, ¿para qué actividades?

El 51% de las respuestas indica que nunca y el 39% alguna vez, mientras que un 1% señala que con frecuencia. Estas actividades se han realizado en festivales y en la semana cultural. Las respuestas que se han dado en el apartado de otros son muy parecidas y guardan relación con las que se han aportado en la pregunta anterior.

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

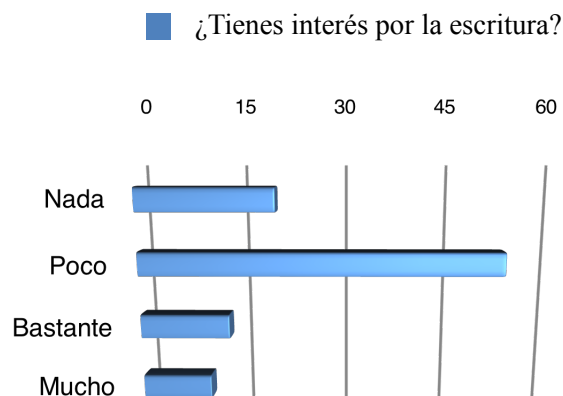
Según los encuestados el 45% considera el rap una buena herramienta para el aprendizaje de literatura y el 15% muy buena. Por otra parte, un 31% cree que es una herramienta regular y un 7% muy mala.

■ ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?



En cuanto a los argumentos de las respuestas dadas, encontramos que un 30 % las justifica en sentido positivo, mientras que un 10% en negativo y un 2% que se podría identificar como neutro, el resto no responde . Citamos algunas respuestas a continuación:

En sentido positivo: “Hay palabras que puedes aprender e incluso el significado de alguna” (24). “Hay muchas canciones educativas” (36). “Porque habla sobre muchas cosas” (32). “Porque el ritmo y el estilo del rap se te queda antes en la cabeza” (3). “Porque escuchar las canciones que nos gustan podría motivarnos a la hora de tener que analizar la métrica de los poemas” (26).



En sentido negativo: “Es mejor estudiar sin tonterías” (5). “Porque la gente se concentrará más en la música que en lo que debe que hacer” (48).

En sentido neutro: “Depende de qué tipo de rap, ya que pueden haber letras realmente buenas y cultas a nivel de vocabulario y otras que son pésimas” (8). “Según la canción” (28).

34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que leéis en el instituto?

El 44% de los encuestados ve poca relación entre las canciones de rap y la poesía que lee en el instituto y el 31% considera que no tienen nada de relación. Por otra parte, el 17% observa bastante relación y el 3% mucha relación.

Es contradictorio que, por una parte, los encuestados observan el rap como una buena herramienta educativa y, sin embargo, no consideran que haya relación entre el rap y la poesía canónica.

35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

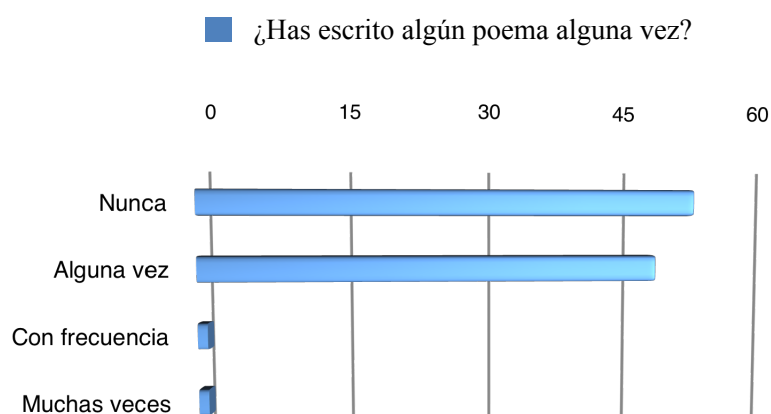
Más del 40% no responde a la pregunta. De las respuestas dadas el 50% responden en sentido positivo. En general, inciden en que es útil para la asignatura de lengua, para métrica y rima, analizar, pero también para memorizar y para la vida, para la sociedad, para reflexionar. Sólo se han encontrado un 3% de respuestas en sentido negativo como por ejemplo “para ninguna en mi opinión” (5).

36. ¿Tienes interés por la escritura?

El 53% de los encuestados afirma tener poco interés por la escritura y el 20% nada, mientras que el 13% dice que tiene bastante interés y el 10% mucho interés.

37. ¿Has escrito alguna vez un poema?

El 50% de los encuestados indica no haber escrito nunca un poema. Un 47% señala que alguna vez. Un 2% afirma que con frecuencia y, por último, un 1% dice que muchas veces.



En líneas generales se observa que la poesía no es del agrado de los alumnos y, por tanto, tampoco leen. La mayor parte señala que conocen la poesía y los poetas por el instituto. De entre los que les gusta la poesía el tema del amor es el más destacado y la actividad que más gusta en torno a la poesía es la de escuchar canciones basadas en poemas.

Los jóvenes encuestados no creen, en general, que haya relación entre el rap que escuchan y la poesía que leen en el instituto. Tampoco tienen interés por la escritura según se desprende de la encuesta realizada.

A pesar de todo, consideran que existe una relación importante entre el rap y la poesía. Aunque han realizado pocas actividades en el instituto relacionadas con el rap, más del 60% considera que el rap puede ser una buena o muy buena herramienta para el aprendizaje de literatura, lo cual confirma el interés del diseño de investigación y de intervención.

Una vez analizado el cuestionario piloto se apreciaron algunos aspectos que eran susceptibles de mejora. Se observó que si bien las preguntas abiertas proporcionaban una información cualitativa de gran interés, por otra parte, muchos alumnos no las respondían (entre el 40 y 50%), lo que llevó a plantearse si incluirlas en el cuestionario definitivo o no, o si se podría modificar su redacción. Finalmente, se optó por incluirlas sin modificaciones.

6.2. Análisis del cuestionario realizado en el I.E.S. Baltasar Gracián de Graus (Huesca) en enero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.

El cuestionario fue realizado por 46 alumnos de 4º curso de la ESO en el mes de enero de 2018 del IES Baltasar Gracián de Graus. En él se recoge información referida a los gustos e intereses por la poesía y sobre las actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

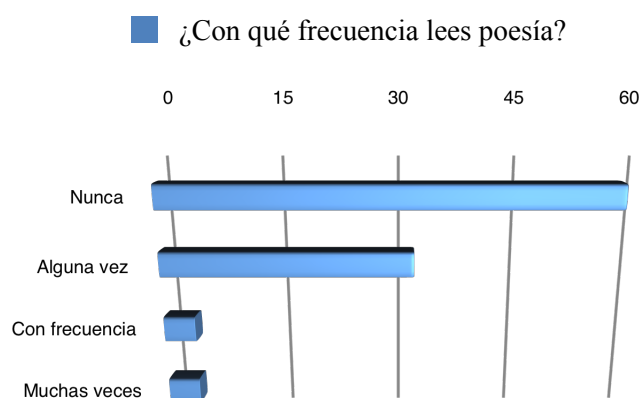
Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

En cuanto a los gustos e intereses por la poesía el 32% señala que no tiene nada de interés por ella; el 39% poco; el 15% bastante y el 13% mucho. Es decir, en general, hay poco interés por la poesía pero hay una cierta sensibilización hacia ella.

25. ¿con qué frecuencia lees poesía?

El 58% de los encuestados señala que no lee nunca poesía; el 32% indica que alguna vez, por lo que se puede decir que se lee poca poesía en general. Por otra parte, un 4% afirma que lee poesía con frecuencia y otro 4% dice que muchas veces.



26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

Los autores favoritos que se han señalado son Bécquer, muy especialmente, que lo han indicado un 32% de los alumnos, seguido de Machado, Neruda, Lorca, Quevedo, Lope de Vega, Espronceda, Rubén Darío y Gloria Fuertes. Un encuestado ha señalado a dos raperos: Hard G7 y Arce. También se han señalado poetas jóvenes de éxito como

Defreds y Señorita Bebi (20), así como anónimos de internet, en concreto el encuestado 23 indica “anónimos (gente de instagram)”. Hay que decir que más del 50% no ha respondido a esta pregunta.

27. ¿Cómo has conocido a esos autores?

El 47% de los encuestados indica haber conocido a los poetas señalados a través del instituto. Llama la atención que responden a esta respuesta la totalidad de los encuestados pero no a la anterior, quizá porque no tienen autores favoritos. Un 18% señala que los ha conocido por internet. A través de la biblioteca se han acercado a la poesía un 11%. Un 8% por la librería al igual que por los amigos y un 5% por sus padres.

28. ¿Qué temas te gustan más en la poesía?

El tema que más gusta a los encuestados en la poesía es el amor, que lo citan un 32%. Otros temas que se indican son: la guerra, la revolución, el desamor, el terror, la muerte, la vida, las aventuras, el misterio, la fantasía, la naturaleza, el recuerdo, los temas sociales. El 28% no responde a la pregunta.

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

Las actividades relacionadas con la poesía que más gustan de las propuestas en la encuesta son: “que me lean los profesores”, señalada por un 32%; “leer en voz alta”, indicada por un 22%; “escuchar canciones basadas en poemas” la señalan un 22%. Las que menos gustan son “escribir poemas” (8%) y comentar poemas” (6%). Otras opciones que se han indicado al margen de las que proponía la encuesta han sido: “leer” (25), “leer en voz baja” (1) y “leer a secas” (10) que supone un 4% de las respuestas indicadas. Una persona señaló que “cuando era pequeña mi madre transformaba los poemas en cuentos y me los decía a la hora de dormir”.

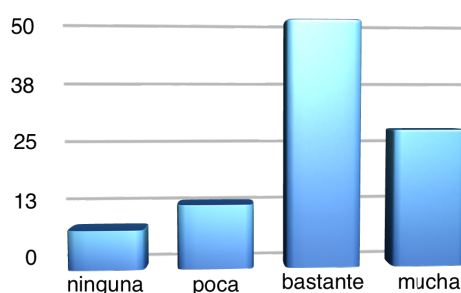
Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

El 50% de los encuestados señala que existe bastante relación entre el rap y la poesía; el 28% indica que mucha; el 13% dice que “poca” y el 8% que “ninguna”. Esta

es otra respuesta muy significativa que pone de manifiesto la importancia de esta

■ ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?



investigación.

31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? ¿En qué asignatura? ¿Qué tipo de actividad?

El 63% de los encuestados indica que nunca le han propuesto una actividad relacionada con una canción rap. El 34% señala que alguna vez en horas de tutoría. La actividad consistía en escribir un rap contra el *bullying*. Otras asignaturas que se han indicado en las que se propuso una actividad relacionada con el rap han sido: música, lengua.

32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar? Si es así, ¿para qué actividades?

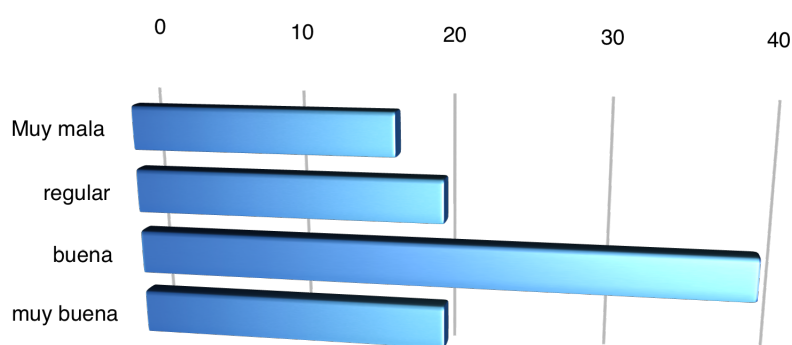
El 65% de los encuestados responde que “nunca”; el 24% que “alguna vez”; el 4% con frecuencia y el 2% muchas veces. Estas actividades se realizaron en festivales que lo indican el 8% y en la semana cultural lo indican el 14%.

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

El 39% de los alumnos considera que puede ser una buena herramienta para el aprendizaje de literatura; el 19% indica que muy buena; otro 19% afirma que regular y un 17% dice que muy mala. Es decir, más de la mitad considera que el rap puede ser una buena o, muy buena, herramienta educativa. En cuanto al por qué de las respuestas, algunos señalan que facilita la memorización de los contenidos. Así lo expresaba uno de

los encuestados: “porque el ritmo y la rima pueden ayudar a memorizar los contenidos” (10). Otros argumentan que puede ayudar a valorar la poesía (19) o que ayuda a ampliar el vocabulario (20), o aluden al aspecto lúdico que pueda tener (33) y también se ha valorado el hecho de que en el rap haya temas relacionados con la crítica social (25, 26). Por otra parte, se han encontrado dos argumentos en sentido negativo: “no me parece educativo” (31) y “hay raperos que no hablan correctamente” (24).

■ ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?



34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que lees en el instituto?

El 43% de los encuestados señala que los temas de las canciones de rap tienen poca relación con la poesía que leen en el instituto y el 39% indica que no tienen “nada” de relación. Por otra parte, el 8% afirma que tiene bastante relación y el 6% considera que tiene mucha relación.

35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

Casi la mitad de los alumnos no responde a la pregunta. El 35% responde en sentido positivo y se refieren mayoritariamente a que puede ayudar a memorizar. También aluden a que se podría utilizar en la asignatura de música, de literatura, geografía, y otros comentan que podría servir para todo. Uno de los encuestados señala que se podría utilizar el rap “para aprender a valorar la poesía de una forma que atraiga

más a los jóvenes, para aprender a expresar los sentimientos mediante palabras y para aprender a memorizar el ritmo” (1). También se han encontrado respuestas en sentido negativo como por ejemplo: “tiene un ritmo malo para mí. No me gusta nada” (28).

36. ¿Tienes interés por la escritura?

Los jóvenes de Graus no manifiestan un gran interés por la escritura. El 43% indica que tiene poco interés; el 28% señala que nada; el 17% manifiesta tener bastante interés por la escritura y el 8% afirma tener mucho.

37. ¿Has escrito algún poema alguna vez?

Asimismo, el 43% señala que nunca ha escrito un poema; otro 43% indica que alguna vez; un 4% manifiesta que con frecuencia y un 6% señala que muchas veces.

6.3. Análisis del cuestionario realizado en el IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.

El cuestionario fue realizado por 30 alumnos de 4º de la ESO del IES Siglo XXI de Pedrola (Zaragoza) en el mes de febrero de 2018.

Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

Los alumnos de Pedrola no muestran demasiado interés por la poesía. La mayor parte dice que le gusta poco (53%) o nada (16%). Por otra parte, a otro 16% le gusta mucho y a un 13% bastante.

25. ¿Con qué frecuencia lees poesía?

Un 46% señala que no lee nunca; un 36% indica que alguna vez; un 13% manifiesta que muchas veces y un 3% con frecuencia.

26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

Hay que decir que a esta pregunta han respondido pocos encuestados (56%). De los que han respondido un 10% manifiesta que no tiene autores favoritos. Por otra parte, se mencionan autores “clásicos” como Lope de Vega, Bécquer, Miguel Hernández, Rosalía de Castro, Lorca, Gloria Fuertes... pero también una nueva generación de poetas jóvenes que han tenido gran aceptación en las redes sociales como la zaragozana Loreto Sesma, Sara Buho, Nerea Nerea, Beni Verdes, Rupi Kaur, Raúl Vacas, Irene G punto, Señorita Bebi, Defreds, Irene Jotade,...

27. ¿Cómo has conocido a esos autores?

Un 34% de las respuestas indicadas señalan que han conocido a los distintos poetas por el instituto. Pero las redes sociales e internet juegan un papel muy importante a la hora de que los jóvenes se acerquen a la poesía. Así, nos encontramos con que un 31% dice haber conocido a estos poetas a través de internet. También los amigos (15%) influyen a la hora de dar a conocer a sus poetas favoritos. En menor medida, a través de la librería, que se ha señalado en un 9% y por la biblioteca en un 6% de las respuestas. Uno de los encuestados señala que ha conocido a estos autores por su hermana (4).

28. ¿Qué temas te gustan más de la poesía?

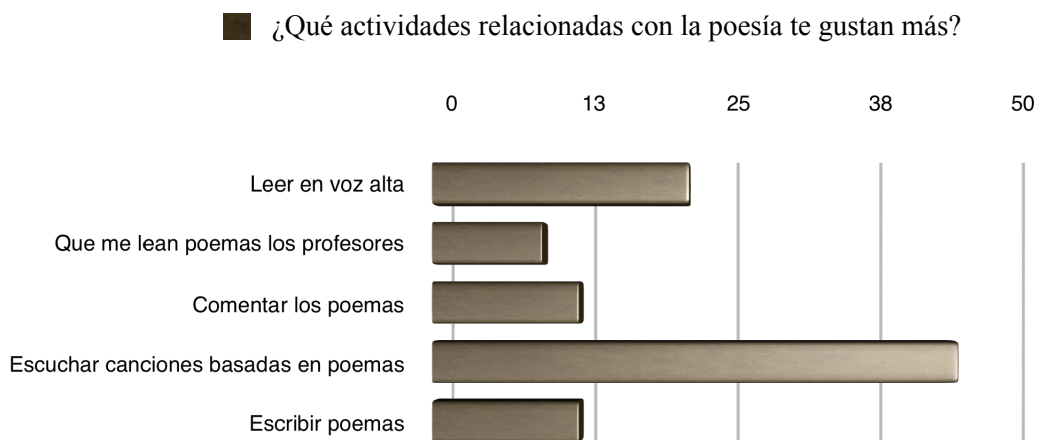
Se han dado múltiples respuestas por parte de los encuestados. En general, el tema más mencionado es el del amor, así como el de los sentimientos. La crítica social y la vida en general es otro de los temas más recurrentes. También se han señalado temas como el feminismo, la muerte, la superación, la reflexión, la violencia...

Hay que decir que el 30% no ha respondido y otro 16% indica que no le gusta ninguno o que no sabe que le gusta.

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

La actividad más señalada por parte de los alumnos ha sido la de escuchar canciones basadas en poemas (43%), seguido de leer en voz alta (21%), comentar los poemas (12%), escribir poemas (12%) y que me lean los profesores (9%).

Una vez más se pone de relieve la importancia que tiene la música entre los jóvenes puesto que lo más señalado ha sido escuchar canciones basadas en poemas.



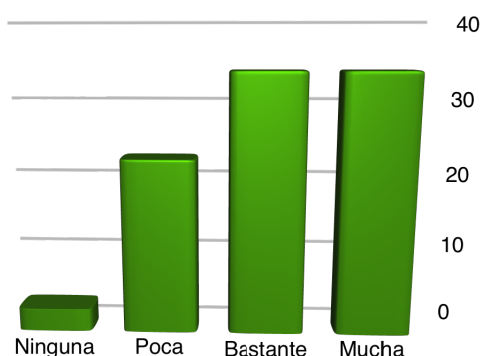
Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

En esta respuesta se puede apreciar el interés que tiene esta investigación puesto que el índice de relación entre el rap y la poesía que observan los encuestados es muy significativo. Los resultados son los siguientes: un 34% afirma que existe mucha

relación, otro 34% señala que bastante, lo cual supone un 68% del total. Por otra parte,

■ ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?



un 23% indica que hay poca relación y un 3% que ninguna.

31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? De ser así, ¿en qué asignatura? Y, ¿qué tipo de actividades?

Por la respuesta recibida se observa que una de las clases no realizó ninguna actividad en este sentido mientras que la otra si. De este modo, se aprecia como un 53% afirma no haber realizado nunca una actividad de este tipo y un 40% señala que alguna vez. La asignatura en la que trabajaron con una canción de rap fue la de lengua y la actividad consistió en realizar un video musical que servía para aprenderse las preposiciones.

32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar? Si así es, ¿para qué actividades?

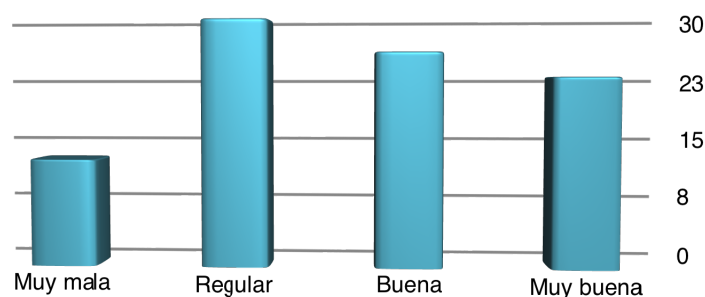
De nuevo nos encontramos con la situación anterior. Un 60% señala que nunca ha realizado esta actividad y un 33% indica que alguna vez en festivales o en la semana cultural.

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

El 26% de los encuestados considera que el rap puede ser una herramienta buena para el aprendizaje de la literatura y un 23% afirma que puede ser muy buena. Por otra

parte, el 30% piensa que sería una herramienta regular y el 13% considera que muy mala.

■ ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?



Las razones que aportan los que consideran que puede ser una herramienta buena o muy buena para aprender literatura se refieren a que en el rap se utilizan figuras literarias, a la importancia del ritmo, ya que puede ayudar a memorizar mejor o porque hace el aprendizaje más ameno...

Por otra parte, los que consideran que es una herramienta regular argumentan que no es muy didáctica, que en ocasiones es ofensivo, o lo asocian a otro tipo de aprendizaje. Uno de los argumentos mencionados es el siguiente: “porque el rap que me gusta no es el que enseña sobre el instituto, sino que enseña sobre otros temas” (11).

34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que leéis en el instituto?

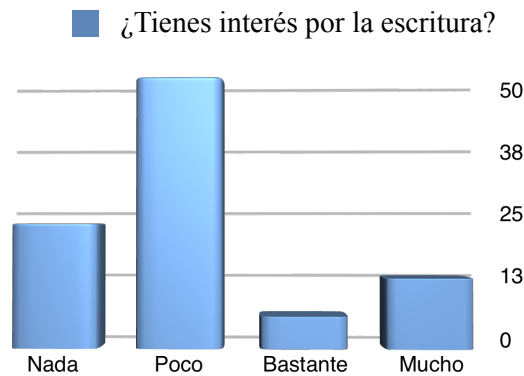
Un 26% de los encuestados considera que no tienen nada de relación las canciones de rap con la poesía que leen en el instituto. Un 46% cree que tienen poca relación, mientras que un 20% manifiesta que tienen bastante relación.

35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

Esta pregunta fue respondida por el 50% de los alumnos. Lo que más han destacado es que se podría utilizar en la asignatura de lengua, pero también en poesía, para estudiar las figuras retóricas, para los idiomas, para aprender los contextos históricos, para la crítica social. También hay alumnos que se han referido a otros usos como por ejemplo ayudar a comprender o motivar al alumnado.

36. ¿Tienes interés por la escritura?

La mayor parte de los encuestados manifiesta tener poco interés por la escritura. Los resultados fueron los siguientes: Un 23% afirma no tener nada de interés; un 50% manifiesta poco interés; un 6% dice tener bastante interés y un 13% indica que mucho.



37. ¿Has escrito algún poema alguna vez?

A pesar de que casi la mitad de los alumnos no ha escrito nunca un poema, el resto sí lo ha hecho alguna vez, lo cual es bastante significativo.

Así, el 43% de los encuestados señala que nunca ha escrito un poema; el 40% indica que alguna vez; el 3% afirma que con frecuencia y el 6% dice que muchas veces.

6.4. Análisis del cuestionario realizado en el IES Sierra Palomera de Cella (Teruel) en el mes de febrero de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.

La encuesta fue realizada por 22 alumnos y se analizaron los siguientes aspectos: gustos e intereses por la poesía y actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía.

Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

En general, la poesía parece que no es del agrado de los jóvenes encuestados a juzgar por las respuestas obtenidas. Así, el 60% dice que le gusta poco la poesía, el 27% señala que nada y tan solo un 13% indica que bastante.

25. ¿Con qué frecuencia lees poesía?

El 50% de los encuestados afirma que lee poesía alguna vez y el 5% señala que con frecuencia, mientras que el 45% dice que nunca.

26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

Hay que señalar que el 18% no responde a esta pregunta, quizá porque no tiene ningún autor que sea de su agrado y, además, hay un alto porcentaje que no lee nunca poesía como se ha observado en la respuesta anterior.

Entre los autores que se han indicado en esta encuesta destacan: Quevedo, Bécquer, Lope de Vega, Antonio Machado, Lorca, Miguel Hernández, Góngora, Cervantes. También se han señalado a Bob Dylan y poetas jóvenes como Celopán, nacido en 1996.

27. ¿Cómo has conocido a esos autores?

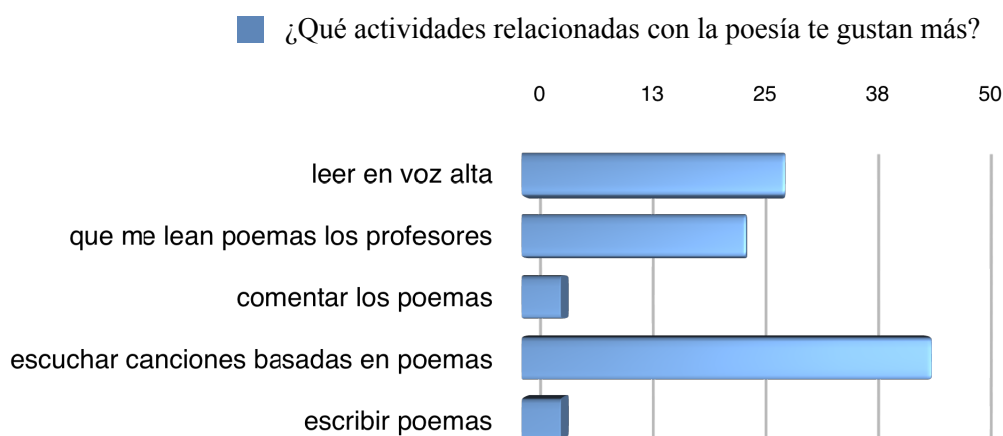
De las respuestas dadas, más de la mitad (56%) afirma que ha conocido a estos autores por el instituto. Internet también supone una fuente de conocimiento para los jóvenes ya que se ha señalado en un 28% de las respuestas. En menor medida, aunque también importante, es la influencia de amigos (8%) y padres (8%) a la hora de dar a conocer a los poetas.

28. ¿Qué temas te gustan más en la poesía?

El tema que más interesa a los jóvenes encuestados en cuanto a la poesía es el del amor que lo han señalado un 31%. Otro tema de interés para ellos es la crítica social (18%). También se ha citado el tema de los sentimientos, la vida, la amistad,...

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

La actividad relacionada con la poesía que más gusta es la de escuchar canciones basadas en poemas, que ha obtenido un 42% de entre las respuestas dadas. Este dato también es muy importante para la investigación puesto que pone de manifiesto el gusto que tienen los jóvenes por la música a la hora de realizar actividades en clase. También les gusta leer en voz alta (27%), que le lean poemas los profesores (23%) y, en menor medida, comentar los poemas (4%) y escribir poemas (4%).



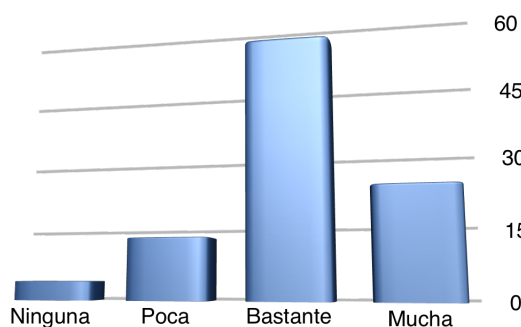
Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

En términos generales, se puede afirmar que los encuestados observan una relación importante entre el rap y la poesía. Este es otro dato de gran trascendencia para el trabajo que se ha llevado a cabo puesto que enlazan el rap con la poesía sin ningún prejuicio. El 54% señala que existe bastante relación entre el rap y la poesía y el 23% afirma que hay mucha relación, lo que supone casi un 80% del global.

Por otra parte, un 13% indica que hay poca relación entre el rap y la poesía y un 4% señala que no observa ninguna relación entre ambas.

■ ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?



31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? De ser así, ¿en qué asignatura? Y, ¿qué tipo de actividades?

El 68% de los encuestados afirma no haber realizado nunca una actividad con una canción rap, mientras que un 27% señala que alguna vez. Las asignaturas en las que han realizado esta actividad han sido música, lengua y en una charla. Las actividades consistieron en analizar una canción y cantarla. El tema que citan estaba dedicado a la seguridad vial.

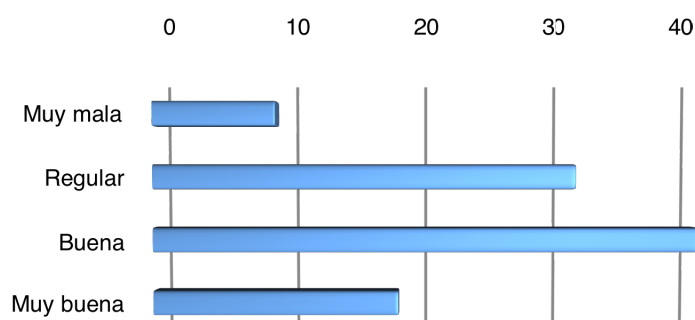
32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar? Si es así, ¿para qué actividades?

De nuevo, el 68% de los alumnos señalan que nunca han utilizado el rap en una actividad lúdica en el instituto. Por otra parte, el 27% indica que alguna vez. Estas actividades se realizaron en festivales.

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

Casi el 60% de los encuestados considera que el rap puede ser una herramienta buena o muy buena para el aprendizaje de la literatura. Concretamente, el 40% señala que puede ser buena y el 18% indica que muy buena. Por otra parte, el 31% de los alumnos advierte que puede ser una herramienta regular y un 9% muy mala. Nos encontramos ante otra respuesta importante para la investigación puesto que los alumnos aprecian el valor potencial que tiene el rap como vehículo de conexión entre ambas disciplinas.

■ ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?



Más del 50% del alumnado ha expresado la razón de su respuesta. Hay que decir que la mayor parte de dichas respuestas son en sentido positivo y se refieren a distintos aspectos como al lúdico, a que facilita el aprendizaje porque favorece la memorización, a las similitudes que observan entre ambas disciplinas, etc. Algunos de los encuestados lo han expresado de la siguiente forma: “para hacer las clases más amenas y aprender de forma divertida” (8), “porque al llevar música y un ritmo te ayuda a que se te dé mejor la asignatura” (4). Por otra parte, también se han hallado respuestas en sentido negativo, aunque en un porcentaje muy bajo. Un ejemplo es el siguiente: “porque no me gusta el ritmo y entonces me costaría escucharla” (19).

34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que leéis en el instituto?

A pesar de que los encuestados intuyen una conexión entre el rap como herramienta que puede favorecer el aprendizaje para la asignatura de literatura si tenemos en cuenta la respuesta anterior, no aprecian, sin embargo, una relación entre las letras de rap y la poesía que leen en el instituto. Así, los datos son los siguientes: el 68% de los encuestados piensa que tienen poca relación los temas de las canciones de rap con la poesía y un 4% cree que ninguna relación. Por otra parte, el 13% observa bastante relación y otro 4% ve mucha relación.

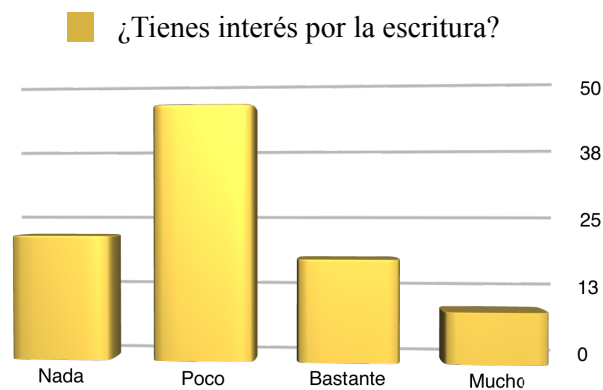
35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

En esta respuesta, de nuevo se observa una generalización de las respuestas en un sentido positivo por parte de los alumnos. Tan sólo un 4% da una respuesta negativa. El resto aprecia aspectos beneficiosos a la hora de utilizar el rap en el aula. Citaremos algunos de estas respuestas: “para memorizar” (22, 15), “para aprender sobre algún

tema en concreto” (20), “en lengua” (17), “en literatura, en el apartado de poesía” (13), “para las tablas de multiplicar” (3), “para aprender a hacer rimas” (1)...

36. ¿Tienes interés por la escritura?

El 45% de los encuestados manifiesta tener poco interés por la escritura y el 22% nada de interés, mientras que el 18% afirma tener bastante afición por la escritura y el 9% siente mucho interés por ella.



37. ¿Has escrito algún poema alguna vez?

Esta respuesta se divide por partes iguales. El 50% afirma que nunca ha escrito un poema y el otro 50% dice haberlo escrito alguna vez.

6.5. *Análisis del cuestionario inicial pre-test realizado en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en diciembre de 2018 sobre actitudes y hábitos de lectura de poesía.*

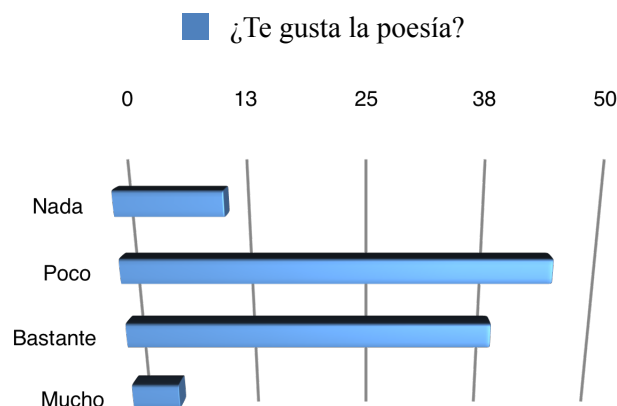
La información recogida hace referencia a aquellos apartados en los que se distribuye la encuesta y son los siguientes: gustos e intereses por la poesía y actividades pedagógicas relacionadas con la poesía y la música.

Por otra parte, la encuesta fue realizada por un total de 34 alumnos de 4º de la ESO que estaban divididos en dos grupos, uno de 20 y otro de 14 alumnos respectivamente. A continuación, pasamos a exponer los datos obtenidos de forma conjunta, es decir, se presentan los resultados de forma unitaria, sin hacer la división por grupos puesto que no es relevante para la investigación.

Gustos e intereses por la poesía

24. ¿Te gusta la poesía?

El 44% de los encuestados reconoce que le gusta poco la poesía pero al 38% le gusta bastante. Este es un dato bastante significativo si se compara con las encuestas anteriores. El 11% de los alumnos señala que no le gusta nada y el 5% restante indica que mucho.



25. ¿Con qué frecuencia lees poesía?

El 64% de los alumnos indica que lee poesía alguna vez; el 32% señala que nunca y el 2% dice que con frecuencia.

26. ¿Quiénes son tus autores favoritos?

Se observa un alto grado de no respuesta a esta cuestión (35%) por parte de los encuestados. Por otra parte, un 29% se refiere a autores del canon tradicional de literatura tales como: Lorca, Calderón de la Barca, Machado, Bécquer, Lope de Vega y Shakespeare; pero también se puede comprobar como hay un incremento de los nuevos poetas que desarrollan su actividad poética a través de internet con un amplio seguimiento por parte del público joven, principalmente. La Srta Bebi es uno de estos casos. Aparece citada en la encuesta por un 8% de los alumnos. Otro autor del mismo corte es Defreds al que también se hace alusión. Un 17% de los encuestados se refieren a anónimos que encuentran en la red y también se han incluido cantantes como Nikone o Eminem como sus autores favoritos.

27. ¿Cómo has conocido a estos autores?

El 23% de las respuestas dadas señala que ha conocido a estos autores por el instituto, pero otro 23% indica que a través de internet. Un 15% dice que por amigos, un 12% por la librería, un 7% por la biblioteca, un 3% por sus padres y un 1% indica que por su hermano.

Un 17% de los encuestados no ha respondido a esta pregunta.

28. ¿Qué temas te gustan más en la poesía?

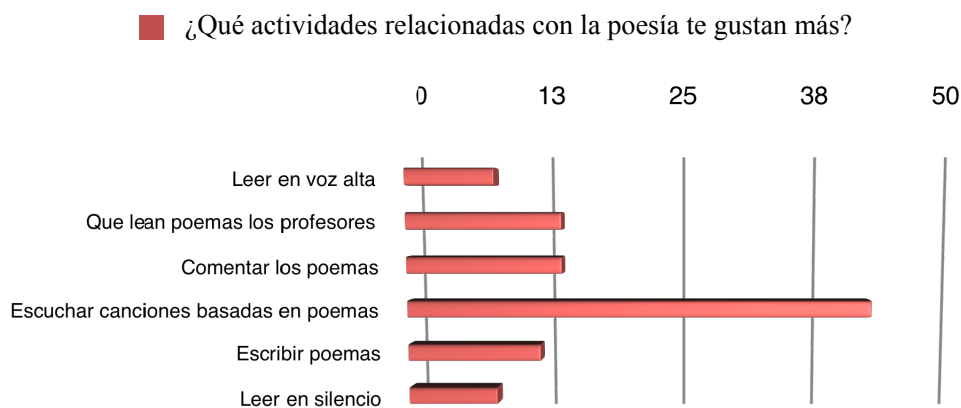
De todos los temas a los que se alude, puesto que los encuestados ofrecen varios temas en sus respuestas, el que más aparece es el del amor que lo citan un 29% de los encuestados, seguido de la crítica social que lo señala un 23%. En menor medida se alude a los sentimientos, mitología, naturaleza, temática feminista, juventud, sexo, droga, odio, olvido, muerte, desesperación, desamor.

Un 29% de los encuestados no ha dado ninguna respuesta.

29. ¿Qué actividades relacionadas con la poesía te gustan más?

El 42% de las respuestas dadas señalan que la actividad relacionada con la poesía que más gusta a los encuestados es escuchar canciones basadas en poemas; comentar los poemas se señala en un 14% al igual que que me lean poemas los profesores; escribir poemas se indica en un 12%; el 8% de las respuestas dadas aluden a leer en voz alta.

Otra actividad que se cita es “leer para mí sola” o “leerlos” que se podría traducir como leer en silencio y aparece con un porcentaje del 8%.



Actividades pedagógicas relacionadas con la música y la poesía

30. ¿Consideras que existe alguna relación entre el rap y la poesía?

El 55% de los alumnos encuestados considera que existe bastante relación entre el rap y la poesía. El 29% observa que tiene mucha relación. Por otra parte, el 11% considera que existe poca relación y el 2% no ve ninguna relación.

31. ¿Alguna vez te han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad? De ser así, ¿en qué asignatura? Y, ¿qué tipo de actividades?

El 67% afirma que nunca le han propuesto una canción rap para realizar alguna actividad, mientras que un 26% dice que alguna vez. Un 5% señala que con frecuencia.

En cuanto a las asignaturas en las que se les ha propuesto alguna canción rap se citan: valores éticos, tutoría, música, ciencias naturales, inglés, biología, lengua. Alguno señala que fuera del instituto ha realizado algún tipo de actividad con rap.

El tipo de actividades que se indican son las siguientes: “Conseguir sacar mensajes de las canciones” (valores éticos y tutoría) (2, 4B); “inventarla (la canción) solo usando el inglés a medida que pasaba la base” (inglés) (17, 4B); “analizar las canciones, ritmos y rima” (música y lengua) (3, 4C); “escucha” (lengua) (6, 4C); “participar en una batalla de gallos” (fuera del instituto) (9, 4B).

32. ¿Habéis utilizado el rap para alguna actividad lúdica en el contexto escolar? Si así es, ¿para qué actividades?

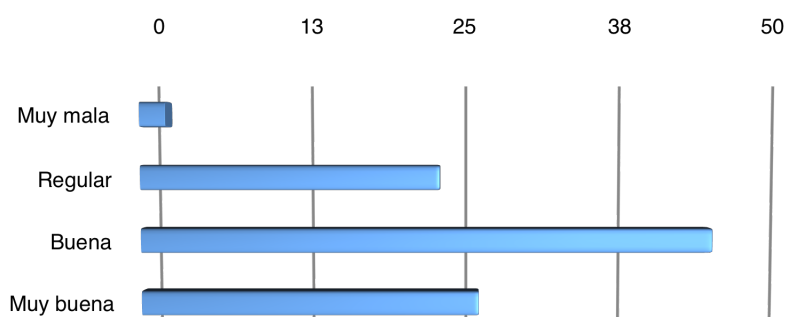
El 73% dice que nunca; el 23% señala que alguna vez y el 2% afirma que con frecuencia. Las actividades que se indican se refieren a las realizadas en la semana cultural, que la señalan un 14% de los encuestados, y en festivales (8%).

33. ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura? ¿Por qué?

El 44% considera que el rap puede ser una buena herramienta para el aprendizaje de la literatura; el 26% cree que muy buena, mientras que el 23% piensa que regular y un 2% muy mala. Otro 2% señala “no sé” (9, 4C).

En cuanto al por qué se dan respuestas variadas tanto en sentido positivo, en su mayor parte (52%), como en sentido negativo (11%). El resto (35%) no argumenta su respuesta. También ha llamado la atención que se argumenta en sentido positivo, por ejemplo (14, 4C) dice “lo veo muy interesante”, pero lo señala como una herramienta regular; y lo mismo sucede con (7, 4C). Algunos ejemplos en sentido positivo son: “hablan de poesía y puedes comparar textos” (12, 4C), “nos ayudaría a entender las cosas mucho mejor” (3, 4B). Las respuestas en sentido negativo aluden a que provocarían falta de concentración.

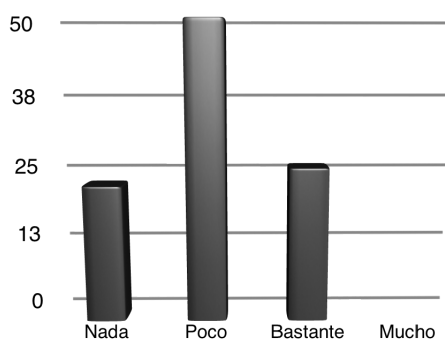
■ ¿Consideras que el rap puede ser una herramienta para el aprendizaje de la literatura?



34. ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que lees en el instituto?

El 50% de los encuestados cree que existe poca relación entre los temas de rap y los de la poesía académica. El 26% observa bastante relación, mientras que el 23% no aprecia nada de relación entre ambas.

■ ¿Crees que los temas de las canciones de rap tienen alguna relación con la poesía que lees en el instituto?



35. ¿Para qué situaciones de aprendizaje se podría utilizar el rap?

Lo primero que llama la atención es la gran participación en esta pregunta. Tan solo un 14% la ha dejado sin responder. Esto se puede entender como un indicio del interés que despierta entre el alumnado utilizar el rap como herramienta para el aprendizaje.

En cuanto al contenido de las respuestas dadas hay que señalar que muchas de ellas (26%) hacen referencia a las asignaturas directamente. Por ejemplo, se indica “para la literatura” (1, 4B), “se podría utilizar para aprender mejor la historia” (18, 4B), “lengua, aprender latín,…” (12, 4C). Otras respuestas (11%) hacen referencia a estrategias de aprendizaje como la memorización. El ejemplo que se da a continuación es del encuestado (3, 4C): “para estudiar teoría es más fácil recordar”. En otras ocasiones los encuestados proponen el rap como forma de acercamiento hacia aspectos sociales (11%). Un ejemplo: “para comentar lo que pasa en la sociedad” (10, 4B) y, además, propone realizar debates. También se ha hecho hincapié en aspectos exclusivos de la propia poesía tales como la métrica, rima... Así lo señalan un 14% de los encuestados.

36. ¿Tienes interés por la escritura?

El 52% afirma tener poco interés por la escritura; el 29% señala bastante; el 11% indica nada y un 5% manifiesta que mucho.

37. ¿Has escrito algún poema alguna vez?

El 47% de los alumnos encuestados indica que ha escrito algún poema alguna vez; el 41% afirma que nunca; el 8% señala con frecuencia y, por último, el 2% dice que muchas veces.

Anexo7

7. Transcripción de las sesiones de la intervención educativa

7.1. Sesión nº 1

Clase-entrevista-homenaje a Kase O en el IES Pilar Lorengar.

NÚMERO DE SESIÓN: 1

DÍA: 28/3/2019

LIGAR: Salón de actos de IES Pilar Lorengar. Zaragoza.

DURACIÓN: 44 minutos.

INFORMANTES: Dos profesores del centro, el rapero Kase O y alumnos de 4º de ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida.

Presentación de la actividad por parte de dos profesores del Instituto Pilar Lorengar haciendo referencia a la utilización del rap y la poesía “canónica” como instrumento de aprendizaje entre ambos polos. A pesar de la palpable emoción que se puede notar entre el público por la presencia de Kase O, al que se le realizaba un homenaje por ser un antiguo alumno del instituto, la clase se desarrolló con normalidad, si bien se observaba una cierta timidez a la hora de las intervenciones de los alumnos.

La entrevista y la clase la dirigió José Antonio Escrig (J.A.). La transcripción se presenta seguidamente:

1. J.A.: ¿Cuál ha sido tu relación con la poesía cuando eras chaval, o ahora, si te gusta, si no...?

2. Kase O: Sí... bueno, yo empecé a rapear realmente lo primero así que rapeé eran las rimas de Becquer. Son octosílabos, son pareados que se pueden rapear perfectamente. Como era romántico y tal trata temas oscuros que siempre quedan bien... no es poesía ñoña (personajes marginales que siempre tienen su atractivo) intervención del otro profesor.

Eso es. Es un poeta destrozado por el amor no correspondido. No es un amor ñoño. Es un tío que lo pasa muy mal y hace unas comparaciones muy tétricas, muy

propias de su época del romanticismo. Y eso es lo que empecé rapeando. Claro, luego te vas fijando en colegas que ya tienen sus propias letras... pues empiezas a intentar expresar tu interior. Yo pienso que a mí me ha salvado la vida en cierta manera el escribir y el rimar pues... porque soy una persona tímida. No es que sepa expresar, como muchos de nosotros, no sé expresar mis sentimientos... A los hombres nos cuesta más, de hecho, que a las chicas incluso, y yo si no hubiera tenido ese canal me hubiera vuelto loco. Yo os puedo recomendar escribir todas esas rayadas que a veces no os dejan dormir... Escribir es como confesarse. Una parte de ti, ya que no puedes contar tu secreto más íntimo a un amigo o a una amiga pues tienes el papel en blanco para soltar tus rayadas, o como lo quieras llamar. Y a mí me ha servido mucho, sobre todo en la adolescencia que es una época muy loca tener como amigo al papel ya lo rapees o no, eso ya pues las circunstancias de la vida.

Mi hermano era rapero y yo estaba muy en contacto con el mundo de los micrófonos y de rapear y eso. Pero el hecho de escribir es liberador y a día de hoy lo sigue siendo. Hay cosas que digo en los raps que ni mi pareja sabe... Mis viejos cuando han escuchao el disco han dicho...(risas del público) vaya movidas llevabas dentro. No es mal ejercicio llevar un diario o pegarte una hora frente al papel con una musiquita que te inspire... pues contarle al papel lo que sintáis. Si ya le metéis rima y estilo y métrica pues ya seréis grandes raperos, pero que no es el gran objetivo más el que el expresarse.

Yo pues gracias a Dios pues me lo he currao, me he movido con mis cintas hace veinte años pues me movía por las ciudades, luego con los discos y ... pero si no es un medio de expresión la escritura y de liberación sobre todo. Entonces así empecé. Leyendo a Bécquer y fijándome en los raperos amigos míos... Y ya te digo, muchas tardes. Era como un hobby. Me ponía un ritmo, una musiquilla y a jugar a rimar. No deja de ser un juego, un rompecabezas, un puzzle. Yo ahora a las letras los llamo puzzles, porque no deja de ser una obra de ingeniería, de encajar palabras. ¿Sabes? Y cuanto más sentimiento tenga, porque yo he tenido épocas de pura estética. O sea, palabras guapas, palabras que son más bonitas que otras, por así decirlo, pues jugar a rimarlas. Claro, llegó un punto en que no decía nada, más que mi estilo, mi rima... la belleza, pura estética, que está bien como ejercicio y no me ha ido mal.

Con el último disco no me servía esa fórmula. Era como tío si es que no estás diciendo nada. Mira a ver si no lo haces tan estético y lo haces más concreto. A veces como ya tienes la experiencia pues dejas caer recursos estilísticos, pero mi última intención en el disco era ser sincero. Porque es muy difícil... y fíjate que el lenguaje es muy rico y muy amplio y no es tan fácil explicar un sentimiento tal y como tú lo llevas en mente o en el alma. Pues ese era el ejercicio de este disco, ¿sabes?

Tienes palabras, tío, tienes ese vehículo, a ver como haces para...

3. Intervención del otro profesor: Pero eso como tú has dicho es práctica, ponerse y trabajo, que muchas veces...

4. Kase O: Sí, eso es determinación y después de mucho análisis y mucho... Yo que ya soy profesional y vivo de esto pues es mi trabajo, claro. Pero muchos días no es escribir sino sentir, escarbar.

5. Otro profesor: Quiero decir, perdona, que muchas veces vemos el resultado final un poema, una canción, una actuación, por ejemplo, y no vemos todo lo que hay detrás.

6. Kase O: Eso es como en las películas que se gastan millonadas, se pegan meses rodando y te la ves y al final dices ¡esto es una mierda! (risas) o está muy bonito pero no piensas. Yo por defecto estoy pensando cómo lo han hecho. ¡Hostia!, ¿cómo habrán puesto la cámara aquí? o con la música. Es un drama, porque ya oigo las canciones... ya pienso más allá. Pero sí, hay mucho curro detrás de una canción o de cualquier obra de arte que veáis, o de los cuadros que parece que está más subestimado el arte de la pintura y ahí hay sentimiento, una persona detrás que está ahí intentando plasmar un sentimiento o una idea. Es así y hay curro hay curro. Igual en las primeras letras no tanto porque ya os digo que era un juego, pero en el último disco me lo tuve que currar para ser sincero que es difícil en la vida decir la verdad. Es más fácil acumular una mentira tras otra y vivir detrás de una máscara. Pero bueno, la verdad es lo que mejor te hace sentir decir la verdad, porque puedes dormir tranquilo. Si tú estás, si tu mientes no duermes tranquilo, tío, porque no sabes en que día va a saltar la verdad. O sea, va a saltar la verdad. Es un ejercicio, lo de decir la verdad en todo momento que en la letra que vamos a estudiar luego de Renacimiento es una de las frases. Voy a decir la verdad en todo momento. Pues tenedlo presente. Ni mentiras piadosas, tío (risas). Si no me

apetece quedar contigo... que no voy; no que tengo que ir a no se dónde y luego te ven en otro lao. Pues haber dicho la verdad. Es un ejercicio que es bueno para la persona, vamos.

7. J.A. Bueno pues si quieres empezamos. Yo te agradezco que hayas hecho esta alusión a Bécquer y al romanticismo. Lo digo porque realmente de allí arranca esta expresión del yo... estaba en el romanticismo. Y ahora que tenemos una visión ñoña o cursi que les deja indiferentes cuando les explicas las rimas de Bécquer... y te agradezco mucho que nos hayas dado esta visión.

8. Kase O: Es que Bécquer de las cosas que se estudia en los institutos a mi me parece de lo más interesante. Quiero decir que a veces estáis ceñidos a un programa que hay que tocar ciertos... Y lo que hablábamos de incorporar el rap a las clases de literatura, hablando rápido. Coño los raperos hacen metáforas, hacen comparaciones, tropos, aliteraciones sobre todo, me encanta la aliteración, nos encanta. Aliteraciones como meter muchas “tes” o muchas “efes” seguidas.

9. J.A: Jugar con los sonidos

10. Kase O: Pero el rap está plagao de recursos y me consta que en muchos colegios e institutos se saltan un poquito el protocolo y meten para explicar una metáfora o una comparación o una aliteración pues ya meten trozos de rap. Es el futuro porque es más contemporáneo que Espronceda o incluso Bécquer...

11. Otro profesor: Es otra manera de conectar con más facilidad.

12. Kase O: Estos enrevesaos: El Góngora y el Quevedo. Eso pa una persona que le gusta mucho la poesía pues es una gozada, pero al que no se ha acercado comenzar con Góngora y Quevedo... No te enteras de nada. No se entiende nada porque ellos jugaban a eso a que sólo se enteren los iniciados.

13. J.A. ¿Escuchamos la canción o quieres decir algo primero?

Empezamos ya y vamos a ver si así colaboran los chicos y les damos la voz. Ya que hablabas de figuras literarias empezaría por ahí. Vamos a intentar, como no tenemos mucho tiempo, conjugar, que es como conviene hacerlo, la forma con el contenido. Tratar de ver a través de la forma que contenido se va desarrollando. Entonces, yo os

preguntaría, para así arrancar... Por ir al inicio, si tenéis la fotocopia, vamos al primer verso. Veis que los hemos numerado para más o menos que tengáis referencia. Si miráis el primer verso qué veis que es un verso brevísimo si veis alguna figura ahí. Ese sí, tía. ¿Qué hay ahí? Y por ir adelantando trabajo decir si veis algo en los tres siguientes.

No seáis vergonzosos.

Para empezar hay una afirmación y un vocativo que es una apelación directa que además empieza con una partícula afirmativa. Pero vamos a ver que el poema es muy afirmativo, muy celebrativo de la vida. Este sí, tía desde el punto de vista de la literatura hablaríamos de que se establece una relación entre lo que los clásicos llaman el coro, los que te escuchan y el que habla (sí, tía). Ya es un poema que se dirige del yo a los demás, que es muy habitual en el rap yo creo. la relación del yo con los demás, que es un tema clásico.

Pero los siguientes nos tenéis que ayudar vosotros esos que empieza con levanta, mira, deja... ahí ¿qué veis?

14. Un alumno: Empieza todo por verbos.

15. J.A.: Muy bien, y ¿de qué tipo? ¿en qué forma? (el otro profesor) decirlo, si lo sabéis.

No os de vergüenza.

16. Un alumno: En imperativo.

17. J.A.: Muy bien en imperativo, se repite la forma verbal. Recordáis alguien como se llama esa figura que empieza con la misma palabra o con la misma estructura de palabras. ¿Alguien recuerda?

Sería un paralelismo, cuando es la misma palabra lo llamamos anáfora. Pero son formas de repetición que van a ir marcando un ritmo, que es la base de lo musical y de lo poético. Los imperativos suelen ser formas de algún modo agresivas, que te diriges al otro... pero son imperativos, o así pienso yo, son imperativos muy positivos. No son imperativos coercitivos... sino mira, deja, levanta... Por eso a través de la forma ya nos va orientando hacia el contenido del poema. Nos está diciendo que nos despertemos.

Recordad cómo empezaba las coplas de Manrique espabila, escuchad, que la vida se nos pasa. Dirigirse a alguien para que reaccione. Aquí están ese tipo de estructuras.

18. (El otro profesor) Fijaros que acabamos de ver dos estructuras. Si ahora, no tenemos tiempo desgraciadamente para hacerlo, las intentásemos rastrear en el resto del poema las encontraríais con toda facilidad. Son recursos recurrentes que aparecen una y otra vez en la poesía, que el rap lo es.

19. J.A.: Fijaos a ver. ¿Alguien, porque además es hasta visual, puede ver tres o cuatro versos en los que se repita también este inicio? A ver quién los encuentra, como los tenéis numerados... En este caso sí que la misma palabra ya ni siquiera la estructura verbal.

20. Alumno: Once, doce.

21. J.A.: En el once que volvía, que recobraba... ¿alguno más? A parte del estribillo también, por supuesto.

22. Alumno: 39, 40, 41.

23. J.A.: Eso es quiero, quiero, quiero.

Otra repetición que se da en un verso concreto, número 7

24. Kase O: No me había dao cuenta de esa movida. (risas)

25. J.A.: ¡Pues lo has hecho tú!

26. Kase O: Muchas veces lo haces sin darte cuenta de que estás utilizando un recurso.

27. J.A.: Claro, porque generalmente el artista es intuitivo. Es un sentido del ritmo y hace que fluya la cosa. Es algo que muchas veces, cuando hacemos análisis, los alumnos te comentan: ¿tuvo en cuenta esto el poeta cuando...? Y la respuesta evidentemente yo les digo tendríamos que preguntárselo al poeta. Hoy lo tenemos. Pero yo, generalmente, mi respuesta es que es una cuestión naturalizada. Es como cuando vemos a un jugador de determinado deporte que tiene tan naturalizada la técnica que realmente fluye de una manera natural, y no lo piensa, que tengo que hacer. Forma parte de su propia energía.

28. (El otro profesor) Hay una depuración, un trabajo extra pero yo creo que el principio es pura... dejarte llevar, de alguna forma.

29. Kase O: Sí, sí, es lo con las herramientas... o con... que las cosas tienen nombres. Estos recursos tienen nombres que los han puesto los académicos pero los poetas... no sabemos que lo estamos haciendo. Es después con un análisis ... con las herramientas que hay, ¿no? (24:35)

Pero incluso... no me había dao cuenta. A mi eso, porque esta letra no es la que más me he trabajado de mi vida. Es puro sentimiento. Lo que hablábamos antes. Son cosas que yo evitaría. Decir quiero, quiero, quiero, cuando tienes verbos para no decir quiero, quiero. Para mí eso es síntoma de que es espontánea la canción. ¿Sabes?, de que no está muy trabajada. Pero me daba igual, lo que quería decir es quiero, quiero, quiero y punto. No quería hacer una gran. Es que ahora estoy en esa onda, para que lo entienda cualquiera, ¿sabes? Hay letras que son para eso y otras que ya me las trabajo y dejas tus recaos para los más avispaos. Pero pa mi eso es un...

30. J.A.: Pero está muy bien. Fíjate y así pasamos al contenido. El verso 7: celébralo, celébralo. Y acto seguido dice: entró el sol por la ventana. Fijaos yo creo que este es un poema, y entramos ya directamente en el contenido, muy luminoso. Vamos a buscar efectos de luz. Entro el sol, verso 8.

31. Alumno: Levanta la persiana.

32. J.A.: Eso es, o relacionados con la luz. Sol, que ya hemos comentado, claridad, con ese campo semántico.

33. Alumno: En el 53.

34. J.A.: Muy bien , muy bien, voy a bañarme en mi propia luz. Porque ya no es cualquier luz. Es la luz que sale de mi. Y ya nos vamos acercando, creo yo, a la esencia del poema, al contenido. Pues fijaos, hemos dicho sol, luz, abrir la ventana, bañarme en mi propia luz. Es un poema luminosos que unido a celébralo, celébralo tenemos un poema de celebración de la vida. Un poema gozoso.

35. (El otro profesor) Y fijaos también como este es un tópico, un motivo que hemos estudiado también en clase este año: la relación de la persona, del yo poeta con la

naturaleza, con lo externo. Como muchas veces van al unísono como en este caso. Todo lo que te rodea se vuelve como tú te sientes. Se acomoda a tu sentimiento. (27:37)

36. Kase O: Eso es. Esa intención si que está... la de evocar...

37. J.A.: El contraste entre la oscuridad y la luz.

38. Kase O: Claridad, luminosidad... Eso sí que está hecho adrede.

39. J.A.: las propias palabras van diseminando esa idea. Porque esto de la luz nos va a llevar a hablar de un antes y un después. Porque aquí en este poema está el antes. El cómo era antes y el cómo es ahora.

40. Kase O: Es el resultado de una época de oscuridad muy profunda. Esa necesidad de luz es la que me llevó a mí a escribir el poema y a decidir que a partir de ahora iba a celebrar la vida después de haber sufrido mucho y que mejor ejemplo que el sol. No es que lo reciba, es que te da en la cara. Es como un balón. Es un poema muy espontáneo que es como una catarsis después de haber estado...

41. J.A.: Es como un poema de transformación, de pasar de un estado a otro nuevo que es algo muy habitual en la poesía. Estas imágenes de ir a la luz. Salir de la oscuridad. La divina comedia de Dante es eso. Ir del infierno al paraíso. Es ese eje vertical que, por cierto, aparece también en el poema. Ver la vida como un eje vertical. Es una cosa, a mí de lo que más me gusta del poema. No recuerdo el verso, lo voy a buscar...

42. Kase O: Sí, ese es brutal. El del tiempo.

43. J.A.: el tiempo vertical es lo que dice.

44. Kase O: El tiempo lo concebimos como una línea horizontal.

45. J.A.: eje cronológico puro y duro.

46. Kase O: pues que sea todo el rato el presente, ¿no?. No pasado, presente y futuro como es en horizontal. Todo el rato presente. Esa es la imagen más potente de la canción yo creo. Y no es tan fácil de entender.

47. J.A.: Ese eje vertical está en la divina comedia pero no por nada. Es porque es universal. Es que la semilla sale de la oscuridad y sube a la luz. O sea, el ascenso es una imagen que está caracterizada por esos dos polos: la sombra y la luz.

48. Kase O: No lo había visto así (risas). Es así, es así es muy bonito lo que has dicho.

49. El otro profesor: Es interesante también la parte que tenemos que poner también nosotros. En clase muchas veces hablamos de que nos gustan los cuentos, los relatos, terminaditos y bien. Tú aquí, evidentemente hay algo gozoso, que estás celebrando.

50. J.A.: de sanación también. El campo semántico de la cura.

51. Otro profesor: Nosotros tenemos que poner de nuestra parte. ¿por qué ocurre esto? Y eso es muy interesante y nos da pistas a lo largo del poema, poquito a poquito qué ha pasado anteriormente. Pero nosotros lo tenemos que completar. Porque algo ha pasado para que tú estés renaciendo. Y eso queda de nuestra parte el completarlo.

52. J.A.: porque todos hemos vivido situaciones similares. Esa sensación de muerte y resurrección.

53. Kase O: Sí, esa es la clave de todas las canciones, que el que lo escuche sienta que están narrando cosas que él ha vivido. Y ahí se deja ver los verbos que están en pasado.

54. J.A.: La vida distinta como yo me la tomaba. El ahora y el antes.

55. Kase O: Ahí se ve claramente que hay un antes y un después. El soñar. Sueña mucho en el primer párrafo... (31:34)

56. J.A.: Soñé que podía cambiar. Nada cambia si nada cambia.

57. Kase O: Esa también es buena (risas). Es así, con que hagas un pequeño cambio ya...

58. J.A.: Entrás en un círculo virtuoso. Yo les cuento a los alumnos: hemos entrado en un círculo vicioso y les digo, ¿sabéis que los clásicos también manejaban el

círculo virtuoso?, que es un cambio positivo que te lleva a una situación mejor, te ayuda a mejorar... un círculo virtuoso.

59. Kase O: Un mínimo, un mínimo, porque dice, soñé que podía cambiar. Pues todos queremos cambiar cosas de nuestra vida: malos hábitos, cosas de nuestro trabajo o de nuestra personalidad... pues igual tienes muy mal genio y tu lo notas, de decir: joder, es que exploto por la mínima. Te gustaría cambiar eso. Hoy soñé que podía cambiar, nada cambias si nada cambia. ¡Hostia!, vamos p'allá. Ya sólo el hecho de proponerte cambiar....

60. Otro profesor: Se habla simplemente de soñar. Es muy hermoso porque no hay ni siquiera una voluntad. Yo voy a cambiar a partir de un sueño, que es de lo etéreo, de lo más insustancial.

61. Kase O: Soñar, imaginar... cuando ya empieza a visualizarlo eso ya casi lo tienes. El pensamiento, la palabra y la acción. La acción es lo que cambia el mundo y lo que te cambia a ti mismo.

62. J.A.: Fijaos que esa concreción está en el verso 56 y 57. Voy

63. Otro profesor: A partir del 50 ya hay una voluntad expresa de voy a por esto. A coger el toro por los cuernos por decirlo coloquialmente, ¿no?

64. Kase O: Esa era la resolución. El allá voy.

65. J.A.: Esa determinación. Un antes y un después. Es decir, ya no hay vuelta atrás.

66. Kase O: Ya estoy haciéndolo. Ya te digo que salió muy espontánea esta letra, que no es de las que más...

67. J.A.: No, pero se nota en sentido positivo.

68. Kase O: Es de mis preferidas.

69. J.A.: Es un chorro de luz.

70. Otro profesor: Y te sale muy de dentro, se nota.

71. Kase O: Totalmente, totalmente. Me acuerdo perfectamente cuando la escribí y que me salió del tirón. Sabes que normalmente tienes tus frases pepino y ahí ya tienes

algo en lo que agarrarte. Normalmente escribo así, tengo la gorda y escribo hacia atrás. Ya tengo esta pues a ver como llego hasta aquí. Esta no tenía frases yo apuntadas de ay la luz, no se qué. Pum, del tirón macho.

72. J.A.: Hasta en el vídeo, la alegría que transmite el vídeo en sí. Eso de luminoso... la pena es que no lo hemos podido ver, pero se nota ese buen rollo.

73. Kase O: Y no era fácil, sin caer en las margaritas... el tal. Gente tocando música sonriendo.

74. J.A.:El disfrutar de la música.

75. Kase O: No era fácil y lo hicieron bien, el chaval que lo hizo. No era fácil. ¿Vamos a hacerle video a esto? Y luego hay un vídeo muy chulo que os lo recomiendo que es el de lenguaje de signos de esta canción. Si no lo habéis visto... Es tremendo, porque lo hace todo con lenguaje de signos para las personas mudas y eso, o sea, sordomudas. Y ese se lo curró más literal. Y... nuestro vídeo era más ...buen rollo.

76. J.A.: Está muy bien traducido en imágenes porque se nota es a celebración... ese gozo de vivir, de recuperar el gozo de vivir, digamos.

77. Otro profesor: ¿Ponemos el de Benedetti?

78. J.A.: Sí, ¿no sé cómo vamos de tiempo?

79. Otro profesor: Vamos a escuchar un poema muy cortito de Benedetti. Ahora que hemos visto el primer poema vais a ver como hay muchísimos motivos, evidentemente recurrentes que aparecen, reaparecen que nos van a sonar ahora que los hemos... (36:15)

(Se escucha el poema)

80. J.A.: ¿No sé si te ha gustado? (Le pregunta a Kase O)

Lo comentamos con los alumnos y recuerdo que y alguno me decía: pero este no tiene rima, no hay rima. Y es cierto no hay rimas. La rima es un recurso de repetición que genera ritmo. Pero la poesía se basa básicamente en el ritmo, por eso existe poesía con rima, sin rima. De lo que rara vez prescinde, aunque también hay casos de poesía en prosa, es del ritmo. Y elementos rítmicos, figuras de repetición pues sí que hay muchos,

y entonces empezaron a salir. ¿Alguien me recuerda? (dirigiéndose a los alumnos) En este caso muy obvios, ¿no?

Defender, defender, e incluso la propia sílaba de, de... anáforas de nuevo. ¿Alguna más?... el y, y, y que se llama polisíndeton, repetición de elementos conectores: y, y, y. Y luego a partir de ese y se articulaban como binomios, juegos de palabras que a su vez se producían diferentes tipos de repetición. En algunos casos lo que se llaman paranomasias en literatura: palabras que suenan parecido aunque no tengan mucho que ver. Crea un efecto cómico, casi humorístico. El ejemplo clásico era neutrales y neutrones. Entonces casi un poco jugar con las palabras. En otros casos es cuando contrastas opuestos, no en un sentido de antonimia pero como ingenuos y canallas, o bomberos y fuego... ese tipo de recursos (41:07).

81. El otro profesor: aparte de los recursos, porque tenemos que ir abreviando, ¿en el contenido encontráis alguna relación con la canción de renacimiento que hemos visto antes?

82. Un alumno: la alegría.

83. El otro profesor: La alegría, la defensa de la alegría. Lo importante de mantenerse en esa posición vital que antes ha recobrado y que ahora sabe que hay que luchar por ella para no perderla.

84. J.A.: Incluso algo que comentábamos el otro día que decíamos... porque nos llamaba mucho la atención, el verso 20 de la obligación de estar alegre, que es clave, y el final, claro, “y también de la alegría” que alguien me decía...

Seguramente ahí está la clave, defender la alegría incluso de la propia alegría. Que es una paradoja pero que es la gracia del poema, porque nos da una visión abierta de la alegría. Porque la alegría no es esto bobalicón de estar sonriendo, es una visión muy libre muy abierta de la alegría. Capaz de incluir la tristeza, por ejemplo. ¿No sé si estás de acuerdo? (dirigiéndose a Kase O)

85. Kase O: Sí, es lo que hablábamos. ¿Cómo haces un vídeo? Pues de flores y tal... ese sería el cursi... y hay que defenderla también de esa alegría *fake*.

86. J.A.: Es una idea abierta. Alegre de lo alegre.

87. Kase O: Es que cada verso se puede analizar. Cómo contraponen los términos o los uno. Es muy potente. Los adjetivos y los sustantivos están muy bien seleccionados.

88. J.A.: Como no nos va a dar tiempo y yo creo que podemos rematar, simplemente, lo digo porque como lo tenéis en la fotocopia, hemos elegido el otro poema para que lo podáis ver en casa, porque también tiene una cierta relación con la canción de Javier que es Cae el sol de José Hierro, ya lo hablaremos también en clase, habla de una transformación lo que pasa que quizás no es tan completa como la que encontramos en la canción. Está en un estado de alguien que quiere cambiar y que ha dado el primer paso que es pedir perdón, no sabemos exactamente por qué... como decía antes Ernesto, detrás puede que haya circunstancias biográficas... quiere cambiar, y ya ha dado el primer paso, pero todavía no está en la luz. Como que está en el purgatorio. Yo creo que la suma de los dos poemas nos ayuda muy bien a ver cuestiones que lo hermanan con la canción. La pena es que no podamos ponerlo.

89. El otro profesor: Esta primera parte la tenemos que dejar aquí porque los compañeros de cuarto están ruidando, es así, ya lo estamos oyendo, y le queremos agradecer a Javier... (aplausos)

7.2. Sesión nº 2

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: canción "ballantines" de Violadores del Verso

NÚMERO DE SESIÓN: 2

DÍA: 22/05/2019

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 41' 54''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 17 alumnos de 4C de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

Al inicio de la sesión el profesor informa de la presencia del investigador observador y realiza una breve presentación del mismo, así como del propósito que pretende llevar a cabo. Además, el profesor que guía la actividad informa de que van a ser unas sesiones diferentes a lo habitual, más dinámicas, distendidas y apela a la participación por parte de los alumnos.

1. J.A. Vamos a seguir una serie de pautas en la que vosotros no necesitáis más que tener una hoja de papel porque alguna pregunta sí que os vamos a pedir que la escribáis; será un poco más elaborado, pero básicamente de lo que se trata es de que estemos receptivos y participativos.

(Le dice a un alumno que está sentado junto al ordenador de clase que ponga la canción Ballantines de Violadores del Verso a través de la plataforma digital *youtube* para escuchar la canción).

Bueno, entonces la canción que tenemos para hoy, lo digo por si alguno ya la conoce, es Ballantines. ¿Os suena, de Violadores del Verso). Os acordáis que hace no mucho que también vino Enrique para acompañarnos cuando estuvo Kase O. Fue el grupo al que perteneció Kase O.

2. Alumno: ¡Ah, vale!

3. J.A. ¿Alguien la conoce?

4. Varios alumnos: No

5. J.A. ¿Al grupo sí?

6. Alumnos: Sí, sí, alguna canción sí. (Otro alumno nombra a Sohái que es otro componente del grupo).

7. J.A. Bueno, lo primero que vamos a hacer es simplemente escucharla, ¿de acuerdo?, y sobre eso comenzaremos los primeros ejercicios. Ya digo, algunos los haremos por escrito y otros los haremos, en su mayoría, de palabra.

(Se escucha la canción)

Bueno, muy bien. A ver, vamos a conversar, que nos digáis lo que os ha parecido, lo que pasa que sí queréis, para que sea un poco más ordenado el pensamiento os voy a dictar cuatro preguntas, que es lo que os decía que íbamos a intentar hacerlo escrito, va a ser lo único que hagamos escrito hoy, ¿vale?, y es para que luego lo comentemos. Las preguntas son, la primera:

¿Qué es lo que más te ha gustado de la canción? Ya digo, preguntas sencillas porque lo que quiero es que luego las compartamos. Venga, la segunda sería: ¿qué es lo que menos te ha gustado? Venga, la tercera: ¿te ha sorprendido o desconcertado alguna cosa? Y para que quede claro: alguna palabra... o expresión...o contenido en sí. Y ya por último: si encontráis alguna conexión con alguna otra canción, o poema, o libro, o película, cualquier otra manifestación, ¿vale?

8. Alumno: ¿Si no te sabes el título de la canción?

9. J.A. Bueno, da igual. Me recuerda a una de tal grupo... Y también alguna conexión (a ver...) y también si le encuentras alguna conexión con tu vida o con algo que te haya pasado. O sea, en este caso sería más de la vivencia de cada uno. ¿Vale?, si véis alguna conexión de esta canción con algo de tu vida...o que has vivido directamente o a un amigo, familiar... ¿vale? Bueno, entonces os dejo cinco minutos, simplemente para que nos sirva de pauta. (11:00)

[Hay cierto alboroto de los alumnos mientras contestan las preguntas y también se preguntan entre ellos, tienen dudas de las preguntas]

10. J.A. ¡A ver!, cada uno a lo suyo. Luego ya hablamos todos juntos.

11. Alumno: Si algo te ha gustado o no ¿solamente es de lo que habla...?

12. J.A. Sí, de la canción sería. Qué es lo que más te ha gustado de la canción y lo que menos. Venga, ¿estamos?, pues vamos a empezar con la primera. ¿Qué es lo que más os ha gustado? (12:51).

13. Varios alumnos: el ritmo, el mensaje.

14. J.A. Unos más el contenido, por lo que veo, el mensaje, como ha dicho Raúl, y otros el ritmo

15. Alumno: la base, el estilo.

16. J.A. Vale. ¿Alguna respuesta más?

17. Alumno: Me gusta más el mensaje que el ritmo.

18. J.A. O sea, que hay división de opiniones. Luego entraremos en el mensaje. También si queréis en el ritmo. Bueno, ¿y lo que menos?

19. Alumno: El lenguaje, el uso de tantos insultos.

20. Alumno: El léxico.

21. Alumno: La métrica

[Hay mucha participación de fondo que no se aprecia lo que se dice]

22. J.A.: A ver cada uno dice lo que...

23. J.A.: La métrica ¿en qué sentido? (13:50).

24. Alumno: Las rimas.

25. J.A. : Pero ¿por qué?

26. Alumno: Le falta mucha...

27. J.A.: O sea, que ¿te parece mal rimado?

28. Alumno: ¿Mal rimao?, ¡pero si está de puta madre!

29. J.A.: A ver, Diego que creo que de esto entiende. Que sé que has escrito, que te gusta...

30. Alumno (Diego): Sí, esto sí.

31. J.A.: ¿Te chocaba lo que decía Carlos?

32. Alumno: A mí lo que no me gusta es la base como tal, que hay veces que la base está por encima de él, pero vamos...

33. J.A.: Pero lo que decía Carlos de mal rimao, ¿a ti te parece que está bien rimao?

34. Alumno: Lo que es una putada es la voz de los cantantes.

35. J.A.: ¿Alguien más nos quiere dar su opinión? ¿Pasamos a la tercera? Imagino que, por ejemplo, por lo que decía Daniel uno de los posibles reparos será esto. ¿Te ha sorprendido o desconcertado alguna cosa? Palabras, expresiones, contenidos, el lenguaje,...

36. Alumno: Yo he puesto que el final de la canción...(es interrumpido)

37. Alumna: Pues a mí el final de la canción (tiene ganas de participar y le interrumpe J.A. porque estaba hablando su compañero)

38. J.A.: Espera, espera, escuchamos lo que dice Daniel.

39. Se puede hacer una canción de rap sin tantos tacos

40. J.A.: O sea, no es algo contra el rap en sí, sino que crees que se podría hacer otra forma de rap. ¿Alguien más nos dice...?

41. Alumno: Me han sorprendido las metáforas

42. J.A.: ¿Las metáforas?

43. Alumno: Cuando hablaba que él era...

44. J.A.: Sí, sí, de hecho vamos a hablar de eso. O sea, que tú eres tal, yo soy tal...

45. J.A.: ¡A ver! (hay mucho alboroto por la participación) estamos en la fase digamos previa, de recuerdo. Ahora os voy a dar la letra y podemos trabajar sobre eso con más fineza, ¿no? Pero tiene razón, hay una parte, creo que en el 36, ya lo veréis que acumula un montón de metáforas, tú eres tal, yo soy tal...

46. Alumno: [Esta intervención no se oye]

47. J.A.: Eso te ha sorprendido y te ha gustado.

¡Oye! ser conscientes de que lo estamos grabando también, si no luego no se va a oír nada. Si hablamos a la vez y hay un murmullo de fondo. ¿Vale?, lo que os he dicho antes, tenemos que intentar que el ambiente sea relajado porque no es una clase teórica, pero... un poco de orden.

¿Alguien más quiere decirnos algo que le haya llamado la atención? Fijaos que es curioso, se me ocurre a mí, que no me corresponde hacer la interpretación porque la parte esta es más para que habléis vosotros, pero lo que dice Daniel y lo que dice Germán casi se contradice en el sentido que para uno sería un reparo en cuestiones de léxico negativas, que le suena mal por las palabras malsonantes y en cambio Germán dice: las metáforas me han gustado. O sea, que ese lenguaje elaborado a él ya le ha atraído. Me parece llamativo.

¿Alguna cosa?, ¿pasamos a la última? ¿Encontráis conexión con alguna otra canción, poema, película...?

48. Alumno: Una de Violadores del Verso que se llama Cantando, que me ha dicho el nombre Germán.

49. J.A.: Sí, no sé si Enrique la conoce, ya la buscaremos si no.

50. Alumno: Quizás un poquito a *Yemen*, también de Kase O.

51. J.A. ¿Y os recuerda por la temática, por el ritmo, por la crítica social...? También hablaremos de eso. Hay una parte final de crítica.

52. Alumno: La de Viejos Ciegos igual se parece un poco más.

53. J.A.: Vale, o sea que dentro de la esfera del mismo cantante o grupo sí que tiene un aire de... Claro, es habitual en un artista que trate determinados temas como repetidos... ¿Y de fuera de esto? Ya sea otros cantantes del rap u otro tipo de música o algún libro, novela, película ¿algo?

54. Alumno: Hay mucha gente que critica las mismas cosas. Hay cantantes que se refieren a las mismas cosas y critican los mismos temas.

55. J.A.: ¿Y este sería uno de esos mismos temas habituales en el rap? (18:16)

56. Alumno: Sí, se suelen tratar mucho.

57. Alumno: A ver, depende del rap también.

58. J.A.: El tema del alcohol, lo sexual...

59. Alumno: Bueno hay cantantes que no.

60. Alumno: Pero se supone que...

61. J.A.: Entonces, por lo que veo, en todo caso las referencias que aludís son de otras canciones de Violadores del Verso o de Kase O o del rap en general. ¿Películas, poemas...?

62. Alumnos: No

63. J.A.: No recordáis nada que trate algo parecido.

64. Alumno: Es que no he leído muchos poemas.

65. Alumno: Yo tampoco.

66. J.A.: Bueno, pues luego leeremos uno que a lo mejor tiene que ver. ¿Y con la vida?, porque claro, digamos que esto era con la dimensión artística, pero ¿con la vida? Con algo que os haya pasado o hayáis visto u oído...

67. Alumnos: No

68. Alumno: Es mala (refiriéndose a la situación que viven)

69. Alumno: ¿Qué?

70. Alumno (68): Los cantantes que no es como si fuesen así gente rica. Se expresan así en contra de la gente...

71. J.A.: Vale, creo que te entiendo pero la pregunta era con respecto a tu vida, a tus creencias a si te parece que de eso de lo que habla...

72. Alumno: Yo había una parte que he escuchao que como que nos metían mierda a través de los ojos como que no nos damos cuenta y eso sí que es verdad porque hay publicidad en plan *Burguer King* y cosas así.

73. J.A.: Te refieres a la parte final en la que dice, en concreto habla de los planes antidroga, de sea publicidad digamos oficial. Luego lo veremos todo con más detalle. Y ahí te has sentido identificado porque das fe de que eso pasa.

74. Alumno: Sí.

75. Por el tema, a lo mejor, del alcohol que es uno de lo principales.

76. Alumno: Del tabaco.

77. J.A.: O de la droga en general que él habla al final. ¿Alguien quiere decir más? Yo creo que con esto como entrada puede ser suficiente. Si os parece os voy a repartir ahora una fotocopia en la que aparece la letra transcrita. Bueno, veréis que está un poco la fotocopia, entre que la he reducido y que ha habido que corregir la ortografía a mano pues está un poco borrosa pero yo creo que suficiente para...

Os pedería, como se suele hacer en poesía que numeremos en la columna de la izquierda de cinco en cinco. O sea, que pongáis 5, 10, 15, 20... y eso nos va a ayudar cuando digamos en la línea tal, o en el verso 29 y así ya miras entre 25 y 30 y lo encuentras en seguida. Es una práctica habitual que si os fijáis en los propios libros ya viene.

78. Alumna: ¡Oye que yo tengo muchos!

79. Alumno: Pues los vendes en *Wallapop*.

80. J.A.: Venga, id haciendo eso que os va a venir bien. Veréis que hay una parte final que está en prosa que es esa que estábamos comentando, la numeráis también si queréis. Si yo no lo he hecho mal a mí me salen, pero bueno, da igual verso arriba verso abajo, pero me salen 105 lo que sería los versos y luego no he numerado pero son como 8 o 10 más del final. ¿Vale? Lo digo porque coincidiremos. De haberlo pensado lo hubiese hecho yo antes para que saliese en la fotocopia. Me he despistado. Porque ahora que tenemos la base escrita nos va a venir bien para afinar las cosas que antes hablábamos. Sin ir más lejos lo que decía Germán de... esa parte de las metáforas es de la 35 en adelante. (22:19)

81. Alumno: En la línea 80 donde pone entre paréntesis Kase O desmoralizas ¿lo contamos como verso?

82. J.A.: Sí yo lo he contado, porque esto es para situar, para luego facilitaros el trabajo. Venga, ¿lo tenemos? A ver, ahora ya no vamos a escribir, vamos a hacerlo más fluido, pero vamos a hablar teniendo la apoyatura del texto. Os voy a hacer algunas

preguntas para que me deis vuestra opinión y para que hagamos una lectura más de detalle. A ver, la primera pregunta sería ¿qué os parece la voz del protagonista? ¿Qué parece que siente el protagonista? Y luego, os digo la otra por si queréis unir la respuesta si ¿habéis tenido esa sensación alguna vez? Como veis entramos ya en el orden del contenido, de qué nos está contando esta voz y una vez determinemos, o me digáis que os parece a vosotros que cuenta, pues si habéis tenido esa sensación, porque al fin y al cabo vamos a hablar de afectos y de sentimientos humanos. ¿Qué os parece que siente..., como se suele decir en literatura, la voz poética? Para entendernos, el protagonista.

83. Alumno: Cansancio.

84. Alumno: Pone que está llorando.

85. J.A.: ¿En qué verso? Sí, sí, muy bien. Dice, en el octavo, junto a mis lágrimas

86. Alumnos: [Hay un gran alboroto porque todo el mundo está implicado y comentando a la vez]

87. J.A.: Y Daniel precisa más y dice que está asqueado ¿Alguien más? Asqueado, triste...

88. Alumno: ¿Esto de aquí abajo hay que contar también?

89. J.A.: A ver, Victor, eso es lo de menos, ya lo he dicho ya, pero me interesa mucho más que me digas... Victor, ya que estamos ¿qué crees que sentimiento trasluce la voz que habla aquí? No hace falta que lo leas ahora entero. Al oír la canción ¿tú que dirías? ¿cómo se siente el autor el protagonista que habla en la canción?

90. Alumno: Indignado.

91. J.A.: ¿Indignado dices tú? Indignado, ¿en la parte final?

92. Alumno. Un poco enfadado.

93. J.A.: Eso, quizá en la parte final en la que aumenta la denuncia. Hay una parte inicial, como dice Germán en la que está triste, está llorando. Daniel dice asqueado, harto, con malestar y Raul matiza que ese malestar se concreta al final en rabia, ¿no? Vale, ¿alguien quiere decirnos algo más o afinar más? Yo me había anotado algunas y si

queréis os las comento por si alguno lo ha pensado y no lo dice, que eso pasa a veces, que por no intervenir... Solo, podría ser, soledad ¿Creéis que hay también soledad?

94. Alumno: Sí, en los estribillos porque habla sólo de...

95. J.A.: Muy bien, porque enfatiza mucho yo, yo... Una imagen de todo queda en la acera del yo, estoy solo, no en la de nosotros

96. Alumno: Vida perdida por la mujer y la bebida.

97. J.A.: Sí, da una imagen de alguien derrotado, solitario, algo así.

98. Alumno: Hundido.

99. J.A.: Hundido, muy bien. Otra expresión que podría venir bien. Yo había anotado soledad, rabia que eso lo habéis dicho también. Y yo me había anotado, que lo quería someter a ver qué os parece, porque a lo mejor es menos evidente pero yo creo que puede ser una de las claves. ¿Os parece que hay una especie de mezcla rara que a veces se da en la vida y que seguramente acaba cristalizando en ese discurso que a veces es un poco incoherente pero que es muy puro, que sale muy de dentro. Que es una mezcla de sentirte, por un lado humillado, o mal, o sea, como fracasado o derrotado, pero a la vez orgulloso de ti. O sea, una especie de el orgullo del perdedor. Una especie de perdedor que aunque ha sido derrotado se reivindica como, o trata de crecerse ante esa derrota. Entonces es una mezcla un poco rara porque claro, uno siente orgullo cuando ha triunfado, por así decir, y en cambio, cuando se siente machacado, cuando se siente hundido pues está más bien humillado y no quiere sacar la cabeza. Pero aquí puede que se de, pregunto ¿eh? que se den las dos cosas a la vez. Que haya pasajes que se le sienta hecho polvo, por decirlo coloquialmente y, sin embargo, en otros momentos se nos crezca, por decirlo también de manera llana.

100. Alumno: Es como que alterna estar triste y ser la leche.

101. J.A.: Eso es, muy bien dicho. Es decir, si queréis incluso vamos a apurar más coloquial: soy un mierdas, estoy hecho una mierda pero a la vez soy la leche, que aparentemente es contradictorio pero como bien apuntaba Daniel hay un pasaje, sobre todo al principio, que está llorando, vomitando, estoy por los suelos, pero hay un pasaje, a ver si lo encontráis, en el que casi, más bien, soy el amo.

102. Alumno: Muchos amigos y pocos verdaderos, las borracheras no me ayudan a olvidar, non, ahora no puedo pero luego quiero veros, chicas, podemos brindar en cuantos bares soy cliente de honor a cuántos no puedo entrar. En el 70.

103. J.A.: Muy bien. Yo también lo había marcado. Esa zona, entre los versos 70-80 ahí como que de repente alguien que estaba como desesperado y de repente se reivindica.

104. Alumno: Cuantos cojones le estoy echando (leyendo la canción).

105. J.A.: Eso es. Y conviven esos dos sentimientos que son muy contradictorios pero que en la vida yo creo que se dan y que generan y que seguramente sean la clave de ese tono que a veces sale como con rabia, a veces sale hundido pero agresivo. Esa mezcla de agresividad que nace de esa mezcla de sentimientos. ¿Os parece que puede ir por ahí? ¿Creéis que puede ser?

106. Alumno: Sí.

107. J.A.: Porque si uno está hundido, pues está hundido y está pues eso, deprimido y no tiene ganas de nada, ni habla y a la vez si uno está crecido y todo le va bien está presumiendo y

108. Alumno: fanfarroneando.

109. J.A.: fanfarroneando, eso es. Y, sin embargo, aquí como está tocando fondo pero a la vez queriendo sacar la cabeza, eso crea un discurso un poco turbio, como oscuro, contradictorio, como muy... visceral, ¿no? ¿Estáis de acuerdo?

110. Alumnos: Sí.

111. J.A.: Vale, muy bien. Bueno, vamos a avanzar un poco. Bueno, no me haréis respondido si habréis vivido una situación parecida a eso, o la entendéis. Puede ser que yo no la he tenido pero la he visto a alguien de mi familia, de amigos o me lo imagino lo que puede ser. ¿Os cuadra?, u os parece algo muy raro? ¿Entendéis que eso puede existir?

112. Alumnos: Sí.

113. J.A.: ¿Y lo habéis llegado a vivir de cerca? (30:10)

114. Alumnos: No.

115. Alumno: No algo tan brusco pero...

116. J.A.: Aunque no sea tan extremo...

117. Alumno: Sí, yo creo que eso todos.

118. J.A.: ¿Sí?, vale, vale ¿en qué sentido? Pon un ejemplo. Tienes tú razón, que aunque no sea tan extremo. Es verdad que esto es una experiencia como muy, de alguien que está como desahuciado un poco a veces de la vida de qué vida llevo solo, borracho continuamente... claro, es muy extremo, pero puedes poner un ejemplo de algo más pequeño. Yo creo que sí que los hay. O si no se te ocurre... pero ¿lo has sentido?

119. Alumno: Yo creo que todos aunque no lo sepamos. No tan extremo como en esta canción.

120. J.A.: Sí, sí. Esa sensación de tocar fondo y a la vez estar enrabiado. Si si, yo también lo creo.

121. Alumno: Eso sí que pasa.

122. J.A.: Sí, sí. Fijaos si pasa que un ejemplo no tan dramático, a lo mejor, como bien decía Diego, yo lo he visto, estoy pensando en mis hijos, en niños. Esa sensación de que a veces el niño coge una rabieta y no sabes muy bien a qué se debe y muchas veces es una mezcla de, seguramente, dos tipos de sentimientos. Uno de que las cosas le han ido mal, o le ha hecho mal, o le han reñido y por otro lado ese orgullo de por qué me tienen que reñir y esa especie de... cristaliza en el caso del niño en una rabieta, en sacar los demonios. Porque claro, sabes que lo has hecho mal, a lo mejor, o de que estás haciéndolo mal pero no te gusta que te riñan. Yo creo que a lo mejor por ahí podríamos ir, porque eso es algo que seguro que lo habéis sentido. Que habéis hecho algo mal, vuestros padres os están riñendo y sabes que tiene razón pero no quieres que te riñan.

123. Alumno: Todos los días.

124. J.A.: Esa sensación verdad que la habéis tenido... de que tú sabes, sabes lo que está bien y mal pero no es fácil cuadrar.

125. Alumno: Un amigo mío lo ha vivido

126. J.A.: Yo creo que tiene razón Diego. Y es de donde generalmente surge la rabia. Sería el sentimiento de rabia, que suele ser una rabia, creo yo, que es una rabia que no es coherente, por así decirlo, porque tú mismo a lo mejor te serenás y dices qué ha pasado, o qué me ha llevado a decir cosas que no siento del todo, porque sale como un torbellino. Es como que hay un terremoto por dentro, sale y, a lo mejor, luego te arrepientes. Yo creo que es lo que puede explicar, y ahí unimos con lo de Daniel, claro, cuando tú estás así el propio vocabulario se ensucia, se extrema, se irrita y, a lo mejor, ahí es donde podríamos decir, claro, si estamos en una canción que plasma esos estados es normal que eche mano de ese tipo de lenguaje, a lo mejor... del lenguaje que está sometido a tensión, sacando los demonios. Vale, muy bien. Yo creo que por lo que veo estamos más o menos de acuerdo.

Vamos a mirar unos versos concretos ¿vale? A ver, yo me he señalado... había muchos ¿eh?, pero me he señalado algunos para que los comentemos, vale, porque muchos ya tienen que ver con cosas que hemos dicho u otros con cosas que podamos decir. Por ejemplo, yo tenía marcado... Si a alguien le ha llamado la atención algún verso me lo dice, porque podemos aprovechar para hacerlo. Porque yo me he marcado aquí una pauta, vamos a ver qué quieren decir estos versos “x” y yo a ese “x” le he puesto un número: el verso 11, el 24... Si aparte de los que yo diga queréis decirme alguno que os llame la atención por lo que sea... Pero si no ya os digo. Por hilar con lo que acabamos de hablar, yo creo que es un verso que va al corazón de lo que acabamos de decir: el 11. “He perdido el rumbo pero soy feliz con soledad, jazz y whisky”. ¿Qué os parece ese verso? (34:12).

127. Alumna: ¿El 11?

128. J.A.: Es feliz aunque vaya fatal dice ahí. Claro, fijaos eso, aparentemente, no es lógico. O sea, en un lenguaje frío, sereno, es decir, soy feliz aunque todo vaya mal. Estoy solo pero soy feliz no cuadra mucho con... generalmente, a los seres humanos no nos gusta estar solos. O no nos gusta estar en estados, pues eso, de tener que emborracharme seguramente no por el placer social de estar de fiesta sino porque... Aquí da la sensación de que es una borrachera pues más solitaria y por algo que se arrastra malo. Entonces, ¿cómo lo interpretamos, en esa línea a lo mejor? ¿Cómo puede estar feliz por algo malo?

129. Alumno: No sé.

130. J.A.: O sea, ¿cómo uno puede perder el rumbo y ser feliz? ¿Cuadra un poco con algo que hayamos dicho...?

131. Alumno: Dice como que está muy mal pero que aún así se siente libre y se olvida de lo que pasa.

132. J.A.: ¿Creéis que a él le gusta perder el rumbo en el fondo?

133. Alumno: Supongo que sí.

134. Varios alumnos: sí.

135. J.A.: Puede que sea la sensación de cuando uno dice soy feliz aunque en el fondo sabes que ojalá no fuera así, pero a la vez te sale la vena orgullosa que decíamos antes. O sea, he fracasado pero no quiero asumir mi fracaso. O sea, lo he hecho mal pero lo he hecho mal porque yo soy así, que es una expresión muy habitual de... oye, lo hago así porque quiero. A ver Paula (llamada de atención).

Sería un poco esta mezcla de discursos incoherentes pero fruto de ese estado de estoy mal y no quiero reconocer que estoy mal, o sea, estoy mal pero estoy bien. Es un poco ese discurso, ¿no? Yo, al menos así me lo he marcado. Bueno, ¿comentamos otro? A ver, ¿qué os parece...? Sin ir más lejos, el que antes citaba Germán. El estribillo, 25, 26, 27 “yo y mi yo y mi Ballantines, yo y mi yo y mi Ballantines” ¿Os llama algo la atención de eso? Evidentemente se repite porque es el estribillo. También es verdad que los estribillos son por algo, porque transmiten ideas clave en una canción. ¿Cuál es la idea clara aquí? ¡Victor!, por favor (llamada de atención). ¿Cuál puede ser la idea del yo, fijaos, y mi yo y mi Ballantines. ¿Qué imagen transmite ese verso? Repetido, además.

136. Alumno: Que está solo y está bien.

137. Alumno: Que está solo.

138. J.A.: Claro, claro, muy bien. Es una imagen de soledad. Es que no dice estoy yo y mi whisky. Dice yo y mi yo. O sea, a mí sólo me acompaño yo mismo. Es como una especie de redundancia. Claro, tened en cuenta que podría haber dicho yo y mi

Ballantines. Yo y mi yo, o sea, como si fuesen dos cosas diferentes, o como si mi única compañía tiene que ser yo mismo. O sea, se enfatiza eso yo y mi yo y mi Ballantines.

139. Alumno: Su persona y sus pensamientos. Son dos cosas distintas pero...

140. J.A.: A ver, eso puede ser interesante, lo que dice Carlos. A ver, porque en la poesía o en la música no es matemático dos y dos son cuatro. O sea, que... puede haber varias interpretaciones. ¿Cómo entendéis lo de yo y mi yo? La que yo estaba apuntando en una primera línea era más bien, simplemente, pues reforzarlo. Estoy solo y digo yo y mi yo, pero cabría otra que yo también lo había medio pensado como que una cosa es yo y otra mi yo. ¿Mi yo qué sería? ¿Lo que yo pienso o cómo me presento...? O sea, que uno mismo puede ser dos cosas a la vez.

141. Alumno: Sus pensamientos.

142. Alumno: Su mente

143. Alumno: Yo igual se refiere a él en plan... orgulloso de sí mismo y todo eso y luego mi yo, que es la parte que no muestra que será pues que está triste

144. J.A.: Claro, muy bien como que haya dos yoes, que fijaos, que es un poco de lo que estábamos hablando antes sin llamarlo así. Como que uno tiene dos caras, la que tiene realmente y la que ofrece, o la que tiene y se quiere convencer a sí mismo que es, o la que tiene y esconde. Muy bien. Por ahí parece que van los tiros porque si no podría haber dicho yo y mi Ballantines. La imagen de soledad con eso valdría, estoy solo y tengo un tubo en la mano, nada más. O sea, creo que lo habéis dicho muy bien. ¡Venga!, me había marcado uno más. Casi vamos a terminar en seguida. A ver, y de hecho va muy unido a lo que acaba de decir Carlos. Es el verso, si yo no he contado mal, 84. ¿Vale? ¿Cuál tenéis vosotros marcado como el 84? “Solo me dejo ver de lejos para que se me imaginen” Si queréis podemos remontarnos también a los anteriores. Dice: “Hoy solo me puede parar la muerte, por eso vine como estrella de cine”. Esa también me interesa. “Solo me dejo ver de lejos para que se me imaginen” ¿Qué puede ser eso de...?

145. Alumno: Que no deja que las personas se le acerquen para que le vean cómo está.

146. J.A.: Claro, muy bien. Y eso es un poco, como apuntaba muy bien un poco Carlos, es como me ofrezco yo. O sea, yo soy yo y cómo me ven los demás y, a veces, no coincide eso. Yo y la imagen que ofrezco o yo y la imagen que escondo, como queramos decirlo.

147. Alumno: Aquí da la imagen que (no se entiende).

148. J.A.: Aquí da la sensación... Sí, yo comparto lo que dices tú. Aquí lo presenta más como... porque dice llego como una estrella de cine, como diciendo la que saco a la vista de los demás, pero, bueno, implícitamente está la que escondo o la que no muestro. En cualquier caso, hay dos yoes. El yo que se ve y el yo que no se ve. Y, claro, cuando uno tiene dos yoes pues uno puede decir una cosa y otro puede decir una. Uno puede decir estoy muy bien y otro estoy muy mal.

149. Alumno: Se contradicen.

150. J.A.: Claro, entonces puede decir: estoy hecho una mierda pero estoy bien. Claro, porque aquí el yo estoy hecho una mierda es el yo humillado o el yo que está sufriendo y el otro le dice: no, no, que nosotros somos... Entonces, hay como un yo que se ha extinguido. Insisto, cuando uno tiene ese tipo de sensación no está sereno. Si os acordáis, porque vosotros estuvisteis cuando hablaba Kase O casi podíamos ligarlo a eso.

151. Alumno: No me acuerdo.

152. J.A.: Cuando hablaba en la charla él incluso como personaje tenía que impostar una imagen ante su propio público. Es más, a mí se me quedó muy grabado porque lo dijo de una forma muy gráfica. Dijo: yo hubo un momento en el que me di cuenta que no podía sonreír. Eso es, lo dijo así. Con mi propio público estaba muy bien pero no podía sonreír porque no podía dar una imagen accesible de alguien que empatiza, sino que tenía que marcar una imagen de duro, de... Claro, llegó un momento que esa esquizofrenia controlada explotó. Llega un momento que uno puede convivir con eso un tiempo, pero si uno tiene la cabeza definida llega un momento que hay un colapso de que ¿quién soy yo? ¿Soy éste o soy éste? O... yo querría estar por una vez sereno, ser yo. Eso lo habló en primera persona, de que al yo le gusta estar consigo

mismo. Es decir, soy así y ya está. Soy lo que soy. Venga, yo creo que no da tiempo de más. Lo dejamos aquí. Guardar la letra. Seguiremos.

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO

Se trata de un grupo bastante “pasota” en general. Sin haber habido una implicación excesiva sí que se ha observado participación e interés por los alumnos. La hora de la actividad 13:30 no ayuda mucho porque es la última hora de clase y los alumnos están cansados, además acababan de tener un examen de matemáticas.

La experiencia ha resultado buena en palabras de José Antonio porque ha participado gente que normalmente no dice nada.

El plan de realizar la comparativa del poema con la canción resulta inviable en 50' por lo que hemos pensado que será mejor hacer cada unidad en dos clases.

También valoramos la posibilidad de realizar la comparativa de proponer la misma canción-poema a grupos diferentes. Esto lo realizamos con la primera canción los días 22 y 23 de mayo de 2019, pero es prioritario exponer más unidades didácticas para observar cómo funciona la actividad en general. En cualquier caso, lo que importa es ver que la propuesta didáctica funciona y no tanto comparar si un grupo desarrolla mejor el trabajo que otro.

7.3. Sesión nº 3

*Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza:
canción Ballantines de Violadores del Verso*

NÚMERO DE SESIÓN: 3

DÍA: 23/05/2019

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 45' 38''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 22 alumnos de 4B de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A.: Vamos a escuchar una canción que se titula "Ballantines" que quizá alguno de vosotros ya conocéis. ¿Alguno la conoce?, ¿nada?, ¿os suena? Bueno, vamos a oírla, dura unos cinco minutos y luego ya a partir de ahí empezamos. Ya os iré diciendo cómo lo vamos haciendo.

[Se escucha la canción con atención por parte de los alumnos con buena recepción]669

Bueno, ¿qué tal?, ¿la conocíais? Bueno, pues entonces os decía que aunque va a ser evidentemente oral lo que hagamos para empezar, y como al principio siempre cuesta un poco romper el hielo, sí que os voy a dictar cuatro preguntas que es lo cínico que vamos a hacer escrito y con respuestas muy breves porque las vamos a poner en común. Tratáis de responderlas, ¿de acuerdo? Venga, sacamos una hoja suelta, que nos sirva un poco como apoyatura para articular un poco más ...

[Hay una breve interrupción de otro profesor que solicita ayuda de algunos alumnos para mover sillas para otra actividad que se realizará al día siguiente]

Bueno, pues como os decía. puedes tomar nota, no las voy a recoger ni nada es simplemente para que nos ayude un poco a organizar el pensamiento, ¿de acuerdo? A ver, primero: ¿Qué es lo que más te ha gustado de la canción? La segunda que está ligada a esa, ¿qué es lo que menos? Tomad nota os dejo cinco minutos y luego las

respondemos. La tercera: si te ha sorprendido o desconcertado algo. En un sentido positivo o negativo, pues las palabras las expresiones, el contenido. Si te ha llamado la atención positiva o negativamente algo. Si no hay nada que te ha sorprendido o desconcertado pues nada. Es un poco para que al ponerlo en común veamos la opinión del grupo. Imagino que será variada. Venga, y por último: si encuentras conexiones entra esta canción y otras canciones u otras manifestaciones artísticas como alguna novela, una película, algo que tenga que ver y que tú conozcas y que tenga que ver en la temática o en el tono con esta canción. Si no conocéis nada pues nada, pero bueno, pues me recuerda a otra canción de este mismo grupo o de otro grupo, o me recuerda a una película que trata de esto, o de una novela que leí, o de un cuento, ¿vale?, algo artístico. Y, por último, dentro de esta misma pregunta, pero orientado más ala vida si encuentras alguna conexión con algo de tu vida o con algo que te haya pasado. O sea, veis, la primera parte tiene que ver algo más con lo artístico, si te recuerda a otras canciones, películas, cuentos y, por otra parte, si te recuerda a algo de tu vida, o que lo hayas vivido tú o que lo has vivido en otros, alguien cercano, amigos, familiares...

2. Alumno: ¿Si te recuerda a algo de tu vida?

3. J.A.: Sí, si encuentras alguna conexión con algo musical, artístico o pictórico y también con algo de tu vida. Entendiendo por tu vida no necesariamente que sea en primera persona, puede ser, no, pero mi amigo tal, o mi primo..., ¿vale? o algo así. Como veis son muy sencillas. Nada, intentamos tres, cuatro minutillos y en seguida empezamos a hablar que es de lo que se trata, ¿vale?, que participemos. Ya digo, expresaros con libertad que ni me lo voy a llevar ni...

Venga, ¿empezamos si queréis? ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Quién quiere empezar?

4. Alumno: El ritmo.

5. J.A.: ¿El ritmo?

6. Alumno: El mensaje.

7. J.A.: El mensaje . Bueno, fijaos, ahora sigo escuchando, pero habéis dicho las dos cosas que salieron, te acuerdas Enrique, que además en teoría son las dos partes

fundamentales de cualquier pieza musical o artística, lo que... se puede dar diferentes nombres pero forma o contenido como se suele decir. El ritmo apelaría más a la forma, es lo que lo sostiene musicalmente y el mensaje sería lo que llamamos habitualmente el contenido, ya sea en un poema, en una... Claro, son cosas diferentes pero que el arte lo que hace es reunirlos y, seguramente, se habla de una pieza lograda artísticamente cuando las dos cosas funcionan, cuando... no, es que me gusta el ritmo y encima el contenido, o me gusta el tema de este cuadro y el cómo está ejecutado el tema, porque ese mismo tema en manos de otro pintor, a lo mejor, parece otro, ¿vale? Pero bueno, que aquí... a ver, quien dice más cosas.

8. Alumno: El ritmo.

9. J.A.: El ritmo también o la base.

10. Alumno: El mensaje.

11. J.A.: El mensaje. o sea que estáis ahí un poco...

12. Alumna: El sentimiento con el que canta.

13. J.A.: Vale, ¿esto sería más bien la autenticidad podríamos decir? la actitud del artista en este caso, ¿no?

14. Alumno: Agresivo.

15. J.A.: ¿Cómo, cómo?

16. Alumno: Agresivo.

17. J.A.: ¿Te ha gustado, o es de lo que te ha llamado la atención? Porque eso tendría que ver con la tercera pregunta. Esta sería si te ha gustado, que puede ser que te haya gustado la agresividad.

18. Alumno: No, que creía que decíamos la otra.

19. J.A.: No, no, de hecho imagino que luego la podemos recuperar. A lo mejor te ha llamado la atención ese tono agresivo. Yo creo, de hecho ayer por lo menos fue... es uno de los temas que luego salió, de rabia o de violencia contenida o sin contener.

20. Alumna: Naturalidad.

21. J.A.: ¿Naturalidad? Estaría relacionado con lo de Claudia, la autenticidad, la naturalidad con la que cuenta la verdad suya podríamos decir. Vale, muy bien. Muy bien porque habéis sacado a los dos que ya han salido de inicio, que ayer no lo comentamos tanto, creo yo, y es. Claro, porque está el tema de que un artista, ya digo, músico, pintor, escultor, el tema que trata, que además suelen ser temas que se repiten mucho: el amor, la muerte, la violencia, las drogas... Son temas que se podrían cuantificar, pero luego está el cómo los abordas. Y luego hay una cosa también muy importante que digo que ayer no salió y que es la que estáis apuntando de el cómo la adoptas tú como artista, la honestidad podríamos decir con la que lo tratas, la verdad, el grado de verdad o sinceridad que eso está muy bien visto también. A ver Diego.

22. Alumno (Diego): Las métricas.

23. J.A.: La cuestión puramente... Yo sé que a ti te gusta esto además... Ayer salió esto porque hablábamos de la rima y había quien decía que le gustaba, quienes no. Por ejemplo, tú cómo la ves, ¿te gustan? ¿Están bien en ese sentido?

24. Alumno (Diego): Hay algunas que están bien pero otras no sé, según la parte de la canción. Nada más empezar la canción es como más simple pero después ha hecho un par de juegos que están muy bien.

25. J.A.: ¿Sí? Luego hablaremos de eso en la parte final. Bueno, ¿lo que menos os ha gustado?

26. Alumno: La voz.

27. Alumno: La voz. Yo he dicho que no canta bien.

27. J.A.: Eso lo contaba alguien ayer también.

28. Alumno (Diego): Canta bien para el tipo de base que es porque es una base agresiva.

29. Alumna: Pero un rapero no necesita cantar bien.

30. J.A.: Bueno, fijaos, esto es muy interesante. Ayer esto salió pero, pero no salió la parte que va muy ligada a esto y es que claro, en un artista que se dedica a esto de la canción hay dos actores que conviven: uno es el que podríamos llamar de honestidad y verdad y luego también las facultades. Entonces, a lo mejor el rap, como dice María,

suele privilegiar más el grado de verdad que la pureza digamos técnica, ¿no? Llamémoslo así, a lo mejor en otras artes no. En un arte más lírico la voz es prioritaria en el que a lo mejor el carácter del intérprete el grado en que le toque el tema es lo de menos, o no es tan relevante, mejor dicho. Pero aquí la honestidad, a lo mejor, se valora más. Es un poco lo que dices tú de “eso da igual”, o no te importa que no sea una buena voz.

31. Alumna (María): Es que la mayoría de los raperos no cantan bien. O sea, a ti te tiene que atraer una canción... Tú, por ejemplo, cuando te pones a escuchar una canción tienes que escuchar lo que dice la canción porque

32. Alumno: ¡Según!

33. Alumna (María): A ver, que sí, que hay algunos que sí que cantan bien, no te estoy diciendo que no. Pero te fijas más en la letra.

[Hay varias intervenciones a la vez, se genera un debate entre los alumnos]

34. Alumna (María): Es lo que te transmita el cantante. A ti te pueden gustar un tipo de cantantes que a mi no me gustan. Pero que es depende de lo que te transmitan.

35. Alumno (Diego): A mí me gusta que tenga una voz en plan...

36. J.A.: Y eso que te transmita entiendo que está relacionado con lo que dices, con el contenido y el cómo lo dice en el sentido de que lo dice de verdad y que aunque no tenga una buena voz lo digo de verdad.

37. Alumna (María): Por eso digo que no tiene porqué tener buena voz. Hay raperos que tienen buena voz, no digo que no.

38. J.A.: De todas maneras estamos en un terreno que es respetable lo que nos pueda gustar a cada uno. A alguno no le ha gustado la voz habéis dicho. Vale, ¿alguna otra cosa que no os haya gustado? o que menos os haya gustado.

39. Alumna: La última parte porque es como muy hablada.

40. J.A.: Vale, sí que es verdad, lo veis a ver ahora porque, ya os anuncio que os voy a repartir la hoja con la letra, claro que incluso formalmente allí ya no hay estructura rítmica, ya es prosa, podríamos decir. Entonces, sí que es verdad que hay un

cambio, incluso del tema me atrevería a decir yo, o que sale otra faceta. Es una parte que te puede gustar más o menos pero está claro que es diferente. Entonces a ti te ha gustado menos esa parte.

41. Alumna: A mi sí.

42. J.A.: Es como que cambia la canción y se convierte en otra cosa. Vale. ¿Alguien quiere decir algo más? Vamos a lo de sorpresa agradable o desagradable, cuando dice desconcertar más bien está orientado a esto me chirría un poco, o, al revés, me ha sorprendido pero positivamente. Ahí yo creo que podríamos colocar lo que ha dicho Jorge, ¿no?, del tono agresivo que te ha chocado un poco. ¿Te ha sorprendido?

43. Alumno (Jorge): Sí.

44. J.A.: ¿Pero porque dentro de lo que ya es esperable, por así decir, dentro del rap o porque a lo mejor no tienes mucha relación con el rap y como lo oyes por primera vez te choca un poco? Claro, digo esto porque también depende mucho de lo que los críticos literarios llaman el horizonte de expectativa. Claro, si tú ya sabes un poco lo que te vas a encontrar lo valoras con respecto a eso. Entonces, a lo mejor alguien, ahí volvemos a apelar a los expertos, pero si alguien sabe que es un medio violento igual hasta le puede parecer suave. No lo sé. Ahora entramos en esto.

45. Alumna: No ha sido muy agresivo.

46. J.A.: Por eso, depende del horizonte de expectativa.

47. Alumno (Diego): Es que es según. Si pones una base agresiva no puedes ponerte a canturrear.

48. Alumna (María): Y depende también del tema que estés hablando.

49. Alumno (Diego): En este caso la base es agresiva y no puedes como cantar flojo. Si una vez que cantas agresivo aunque tu voz no sea la mejor como que pega con la base. Pero si tu pones una base tranquila tampoco te puedes poner a pegar gritos.

50. J.A.: Claro, eso, que lo estás diciendo muy bien también tiene un nombre en la literatura y es lo que se llama el decoro. O sea, el decoro es cuando algo se ajusta a como debe ser. O sea, en un contexto, y pasa también en el lenguaje, si tú estás riñendo a alguien no puedes hablar con un tono suave, sosegado y con palabras blandas, sino

que tendrás que adecuarlo... Entonces eso va ligado al género e incluso al tipo de pieza que es esta.

51. Alumna (María): Que es que es lo que decía Claudia de que habla con naturalidad. Pues a ver, si tú estás hablando de un tema el cuál te saca la rabia que llevas dentro pues no vas a hablar con...

52. J.A.: Eso está muy bien porque yo creo que vamos a hablar de eso.

53. Alumna (María): No quedaría natural.

54. J.A.: Quedaría impostado y falso. Me han dicho que hable de esto. Como que lo interpretas pero que no sale de ti. ¿A alguien más le ha llamado la atención algo o esto no me lo esperaba... o lo que sea eh, bueno, malo...? ¿No?, vale, de todas maneras van saliendo cosas que yo creo que vamos a retomar y que están muy bien. Por último, y antes de que pasemos ya a otro bloque. Esto que os decía. ¿A alguien le ha recordado otro tipo de canción o película...?

55. Alumno (Diego): Es una canción muy típica de...

56. Alumna: Sí, la base...

57. Alumno: La base es de bombo y caja muy típico.

58. J.A.: Osea, te recuerda a muchas.

59. Alumno: Claro, es que ha cambiado mucho el rap de antes a ahora. Antes era solo bombo y caja y la base agresiva.

60. J.A.: Tú te refieres a la parte formal por lo que veo. Lo que te recuerda a otras en cuanto a tipo de música (22:23)

61. Alumno: A canciones más antiguas.

62. J.A.: Vale. Yo imagino, por cómo está formulada la pregunta, no es que la haya hecho yo, sino que yo sigo un guión que ya hemos prefijado, por cómo te orienta porque claro, cuando dice algún tipo de películas, cuadros... claro, ya digamos que no estamos hablando de la parte formal sino más del contenido. Pero bueno, que está muy bien que también lo apuntéis. O sea, que genéricamente, por lo que dices, es un tipo de pieza muy típica de una época. Pero de contenido, sobre todo ¿os recuerda a...? Luego

entraremos en de qué trata, pero como más o menos podemos intuirlo...¿ a alguien le recuerda el tema a otro tipo de canciones, poemas, películas, libros...?

62. Alumna (María): Hay una canción de Dante que es parecida.

63. Alumno: Bueno, es que hay muchas canciones que hablan de droga, borracheras...

64. Alumna: De crítica social.

65. J.A.: Vale, o sea, que abunda en el género rap. En ese sentido será muy convencional, no negativamente, sino que se mete en ese... Vale, ¿y vuestra vida?

66. Alumno: Diario de un rebelde.

67. J.A.: ¿Película?

68. Alumno: Sí, que trata así como las drogas...

[Hay mucho murmullo de varios alumnos comentando pero no se puede transcribir]

69. ¿Y vitalmente?, porque esto sería más en lo artístico. ¿Le toca de cerca a alguien en algo?

70. Alumna: (Da una respuesta que no se oye)

71. J.A.: ¿En qué sentido?

72. Alumna: A que yo pienso igual.

73. J.A.: Pero, ¿en qué compartes?

74. Alumna: En la ideología.

75. J.A.: Pero ¿en la parte final cuando habla de denuncia política...? O sea, que tú te sientes identificada en el sentido de que lo que dice lo comparto. Vale, vale. ¿Alguien más?

76. Alumno: Las injusticias sociales.

77. Alumna: Sí que habla al final.

[Hay bastante debate entre los alumnos. Están muy implicados en el tema]

78. J.A.: Vale, vale. Bueno, venga, Vamos a, si os parece, a entrar... Esto sería como una especie de toma de contacto para que veamos qué nos ha gustado, qué no, si nos toca de cerca... Bueno, vamos a hacer una cosa. Ahora yo reparto, porque nos va a venir bien para trabajar con más fineza y os reparto una fotocopia donde aparece la letra. Está un poco pequeño para encajarlo todo en un folio, pero bueno, se entiende. Mientras os va llegando os aconsejo, que es una cosa que hacemos siempre en poesía, que numeréis los versos, ¿vale? En la izquierda cada 5 versos pongáis 5, 10, 15, 20, porque eso nos va a ayudar a decir luego en la línea... como son muchos, a mi creo que me salieron 105, si falla uno arriba uno abajo tampoco pasa nada. Es para que cuando luego digamos: el 108, ¿vale? (26:07). Sobre todo en la parte final, que es en la que comentaba antes Ana, que ya se deshilacha, que está en prosa, ¿lo veis? que la última ya está directamente en prosa, que es un párrafo bueno, pues poner ahí...

79. Alumna: ¿Qué hay que hacer?

80. Alumna: Numerar los versos.

81. J.A.: Sí, cada cinco, cada cinco se suele hacer... y así ahora como ya iremos directamente a alguno... pues podemos entendernos.

82. Alumno: ¿El Kase O desmoralizas este?

83. J.A.: Es igual, solo es para entendernos. Venga, ¿estamos ya? Bueno, venga como en principio solo vamos a hablar de las primeras empezamos. Venga, os pregunto. Ahora ya no hace falta que escribáis nada, lo hacemos más suelto. ¿Cómo calificaríais lo que siente, que ya lo habéis un poco anunciado, sobre todo en el sentido de lo que decía María de la autenticidad, de la verdad, qué sentimiento dirías que manifiesta el protagonista? Lo que se suele denominar la voz poética, pero que aquí será el que habla, el que está cantando. ¿Qué sentimiento diríais que manifiesta?

84. Alumna: Es como rabia.

85. Alumna: Es que hay muchas partes en la canción.

86. J.A.: ¿Rabia? Hay varias respuestas posibles. Pero por aquí hay varios que coinciden en rabia.

87. Alumna (María): Vale, eso al final, pero por el medio de la canción, por ejemplo... A ver, al principio es felicidad.

88. J.A.: ¿Felicidad? Bueno... felicidad...

89. Alumno: “Pollo bravo que ves en el suelo junto a mis lágrimas” no es muy feliz que se diga.

90. Alumna (María): “Vas como una cuba”

91. J.A.: No, bueno. Aparentemente os estáis contradiciendo pero no tanto, porque... El otro día, decía ayer en la clase, en 4C y es literal, el verso 8 creo que es, dice: “Pollo bravo que ves en el suelo junto a mis lágrimas”. Vale, está llorando, está en un momento de... esta triste, ¿no?

Pero también es verdad lo que ha dicho María: “he perdido el rumbo pero soy feliz”. O sea, ahí hay una contradicción. O sea, que es verdad que dice las dos cosas. Nosotros lo vemos como una escena de muy... de bajón, está llorando, borracho, está triste, pero, por otra parte dice que es feliz. Luego, si queréis, tratamos de solucionar esto a ver como puede ser, ¿vale? (29:12). Pero de momento tenemos: tristeza, alegría, a ver como lo cuadramos eso, rabia. ¿Alguien dice algo más?, ¿alguien ve algún sentimiento más? Yo como tengo apuntadas todas las que anoté yo con el otro grupo os lo digo si no, cosas que no se han dicho, ¿vale?, y a ver si estáis de acuerdo o no. Yo tenía apuntado aquí soledad.

92. Alumna: Sí.

93. Alumno: “Pienso si alguna vez llegué a tener amigos”.

93. J.A.: Claro, sí, eso es, fijaos habla de esa falta de amigos, la propia escena de ayer borracho, solo, llorando... esa imagen como de soledad. Nos una borrachera de que están cuatro amigos contentos porque han bebido y están celebrando algo, ¿no? Es una borrachera de soledad.

94. Alumna: “Yo fui al que amaste y ahora yo soy al que odias”.

95. J.A.: Eso es. Y con eso podemos ir a una cosa que comentaremos luego, el propio estribillo ¿no?: “Yo y mi yo y mi Ballantines”. ¿Cómo interpretáis ese “yo y mi yo”?

96. Alumno: Yo la anoto como una falta de ortografía.

97. J.A.: ¿Cómo interpretáis ese, que fijaos no dice ni siquiera yo y mi whisky. Dice: yo y mi yo y mi Ballantines. El otro día comentábamos como dos posibles opciones: una es la que dice Javier es una forma de enfatizar. Si yo digo yo y mi Ballantines pues es una imagen solitaria porque es yo y un tubo de alcohol, estoy solo. Pero no, si decimos yo y mi yo, igual es para decir yo estoy muy solo, yo y solo yo. Es una opción. Y, ¿a alguien se le ocurre otra?

98. Alumna: Sí, algo de yo y mi ser.

99. J.A.: Pero, ¿consigo mismo simplemente?, ¿es un único yo o...? Cuando uno dice yo y mi yo, puede parecer un trabalenguas pero no lo es, ¿eh? Ese mi yo ¿puede ser otra cosa?

100. Alumna: Lo que de verdad es.

101. J.A.: ¿Cómo si hubiese dos yoes, uno de verdad y otro de mentira?

102. Alumna (María): Uno el que muestra a la gente y otro el que de verdad es.

103. J.A.: ¿Hay algún verso que hable de eso específicamente? Sí, sí, va muy bien encaminado, eh María. Hay una parte, en la línea... verso setenta y tantos, no, perdón, ochenta y tantos. Sí, cuando dice. “solo me dejo ver de lejos para que se me imagine” o cuando habla de que él mismo presenta una imagen aunque tenga otra. Esa idea de una cosa es lo que yo soy y otra lo que proyecto.

104. Alumno: Una cosa es el cantante y otra cosa es la persona.

105. J.A.: Sí, algo así. Si recordáis, nos habló de ello en la charla él mismo. Como ese personaje que uno crea a veces colisiona, choca. Y sin irnos directamente al artista. Es algo que nos ha podido pasar a todos, ¿no? Una cosa es la imagen que damos y otra es como somos. Puede que sea también algo de eso. Yo y lo que digo que soy yo, lo que me imagino que soy yo y mi vaso.

106. Alumno: Hay muchos cantantes que dicen que no es la misma persona lo que es el artista que lo que es la persona en verdad.

107. J.A.: Claro, claro, y eso decía. Y él lo comentó, que él lo vivía además como algo muy conflictivo porque claro, teóricamente, si lo pensamos a casi todos esto nos pasa, teóricamente somos solo una cosa, una sola persona. Pero, claro, todos en algún momento si que hemos sentido ese romperlo, ese... yo soy una cosa pero la gente piensa... o, a lo mejor no porque yo lo proyecte necesariamente, a lo mejor es que los demás me ven de una manera que no es la real según mis ojos. Vale, pero claro, esa escisión, o porque yo la busco, porque yo me creo un personaje o porque los demás me ven de una manera que no es como yo creo que soy, en el fondo te lleva un poco a un poco de esquizofrenia, ¿no?, a la larga, si eso se mantiene es difícil mantener el equilibrio porque ¿qué soy: el de aquí o el de allá? Y muchas veces, precisamente, ese desequilibrio o acaba estallando en una crisis del tipo que sea, depresiva, o, se rellena, que a lo mejor sería el caso de lo que nos contó Kase O, de una serie de crisis personal graves de decir, claro, ¿os acordáis cuando nos decía?: yo es que no puedo ni disfrutar cuando salgo a los conciertos porque tengo que dar una imagen seria, no puedo reírme porque rompe mi imagen. Y eso a la larga no me está haciendo feliz. Eso llega un momento que, a lo mejor, no se puede mantener y se llena con algo. O estalla, o se llena con algo, porque claro, yo y mi yo y la droga que lo sostiene, aquello. La droga que mantiene aquello aunque sea de forma precaria con momentos de subida y de bajada. ¿Vale? Entonces, resumiendo habéis dicho: soledad, hemos dicho rabia y hemos dicho, y es a lo que quería volver, si os parece, felicidad e infelicidad a la vez. Claro, esto tenemos que arreglarlo porque no cuadra mucho. ¿Cómo se puede estar feliz e infeliz a la vez?

108. Alumna: Pero también hay algún tipo de dependencia.

109. J.A.: ¿De?

110. Alumna: Dependencia.

111. J.A.: Ah, bueno, sí. En una parte hay así como una historia... de resentimiento, a lo mejor... Si, si, eso también podemos comentarlo luego. Vale, pero me gustaría tratar a ver si ¿cómo todos estos fenómenos, cómo todos estos estados, que aparentemente algunos sí que son normales, pero la mezcla es un poco rara: felicidad, infelicidad, rabia y soledad, si pueden tener una raíz común?, ¿vale?, y yo os pregunto:

¿Puede tener alguna lógica estar feliz e infeliz a la vez?, o ese sentirte mal pero a la vez mostrarte orgulloso... ¿hay algún pasaje en el que se le vea, digamos, hundido y, sin embargo, luego como crecido?, que es, aparentemente, algo contradictorio.

112. Alumna (María): Eso pasa mucho.

113. J.A.: ¿El qué?

114. Alumna (María): El que se contradigan en las canciones. Porque hay cantantes que en una canción critican a su madre, la ponen de no sé qué para arriba y en otras, lo mejor que me ha pasado, y ¡eso me pone...!

115. J.A.: Claro, pero eso iría en el lado de la hipocresía, por así decir, pero aquí habéis dicho que parece honesto.

116. Alumno: Por un lado, al sentirse solo, la soledad puede ser feliz de estar solo porque sabes que...[interrupción porque hay mucho alboroto]

117. J.A.: ¡Oye, de verdad! ¿Podemos atender?

118. Alumno: En el sentimiento de soledad, dentro de la soledad podemos estar feliz al saber que no te van a fallar o triste también, una mezcla, porque no tienes a nadie. Entonces, por eso igual...

119. J.A.: Sí, sí. Te entiendo perfectamente. Yo... en el otro grupo comentamos... Voy a decirlo de esta manera. Hay un pasaje, lo he nombrado cuando hemos hablado de ese “mi yo” que él aparece como muy crecido cuando dice:

120. Alumno: ¿En qué verso?

121. J.A.: En el 82. Hay varios momentos, cuando dice: “hoy solo me puede parar la muerte, por eso vine como estrella de cine, solo me dejo ver de lejos para que se me imagine”, en el que él aparece como triunfante, podríamos decir, ¿no? Y, sin embargo, hemos dicho que la canción empieza en un momento como de bajón. Alguien hundido que está llorando, borracho.

122. Alumna (María): Pero está feliz con lo que tiene.

123. J.A.: Esa especie de poder estar como humillado, mal, pero, a la vez crecer, ¿la habéis sentido alguna vez? Haber hecho algo mal pero a la vez no querer reconocerlo, no querer recrearte en eso sino que... mostrarte orgulloso. Lo que se llama el orgullo del perdedor, por así decir. Me van mal las cosas, yo sé que me van mal pero no voy a dar la oportunidad a los demás de que se compadezcan de mí sino que me muestro agresivo. Y muchas veces, precisamente, de esa contradicción de estar mal pero querer estar bien, eso acaba siendo en forma de rabia. Me explico. Fijaos en el verso en el que lo dice claramente: “he perdido el rumbo pero soy feliz”. Es el verso 11. Cuando uno dice: he perdido el rumbo, aparentemente eso te hace estar mal, he perdido el rumbo de mi vida, “pero soy feliz”. Claro, y eso lo dice en el mismo verso.

124. Alumna: Puede que sea... luego sigue la frase, o sea, puede que hayas perdido el rumbo que tú habías imaginado en tu cabeza desde siempre pero lo que estás haciendo en ese momento sí que...

125. Alumna: Sí, pero luego dice: “pienso si alguna vez llegué a tener amigos”. Eso no es muy bueno.

126. Alumna (124): Claro, pero me refiero, igual se ha dado cuenta de que él...

127. Alumna (125): Yo creo que está viviendo lo que siempre ha querido en plan [otro alumno está participando a la vez]

128. J.A.: Espera, espera, vamos uno a uno.

[Hay al menos tres alumnos a la vez expresando su punto de vista pero no se puede transcribir]

129. J.A.: Yo les comentaba estos días a los de 4º que esta sensación de, por ejemplo, cuando algo va mal y alguien te lo dice de fuera... Yo lo tengo muy cercano porque tengo niños pequeños, cuando riñes a un niño y él sabe que él lo ha hecho mal pero le riñes, bueno, y nos pasa también a diario, a veces, en las clases, y, a lo mejor, sabes que tiene razón el que te está riñendo pero no quieres reconocerlo y te creces y sacas los demonios, como diciendo... Os habrá pasado con vuestros padres continuamente. Me decía uno el otro día: “eso me pasa todos los días en casa” de que yo, a lo mejor, sé que se hacen bien las cosas pero me lo dice mi madre y mi padre y

solo por no darle la razón y tal pues me enfado y discuto con él. Aunque luego de puertas adentro... Esa especie de eso suele cristalizar en crisis que en niños pequeños es una rabieta, pataleo y tal, pero que luego en la adolescencia y en el adulto también cristaliza en rabia. Ese ya sé que estoy mal pero no quiero estar mal, no me digas que estoy mal porque estoy bien. ¿No os parece que vaya por ahí?

130. Alumnos: Sí.

131. J.A.: A eso es a lo que me refería. Por un lado conviven el orgullo y la humillación que son dos cosas opuestas, te sientes humillado, fracasado, he perdido el rumbo, esto es un desastre...ahora, espera, estoy de bajón pero a la vez quiero mantener el tipo. Y eso, generalmente, por lo que yo veo suele cristalizar en rabia o en violencia. En estar como tenso por dentro. ¿Os parece que puede ser algo de eso? Claro, porque si lo pensáis eso explicaría un poco las contradicciones del estoy muy mal pero estoy bien ¿eh? O sea, estoy fatal pero no puedo dar la imagen de que estoy mal. O me están riñendo y tienen razón, en el caso de cuando mis padres me dicen algo, y yo sé que en el fondo es verdad pero no voy a darle la razón, no voy a dar el gusto a mis padres de darles la razón. ¿Veis que puede que vaya por ahí? que eso sea de donde saca el caudal de rabia. Porque cuando pasa eso sacas los demonios, pierdes el control (41:34).

132. Alumna: A ver, o sea, igual es más fácil acostumbrarse a actuar frente a los demás lo que pasa que frente a ti mismo no te puedes engañar.

133. J.A.: Claro, claro.

134. Alumna: Por eso mismo, como él no se puede mentir lo expresa en rabia.

135. J.A.: Claro, claro, yo lo veo también en esa línea. De puertas a fuera no lo voy a asumir, es más, me voy a crecer, pero, claro, luego me emborracho y llego a casa y lloro.

136. Alumna. Sí, es que igual es más fácil el actuar que estás bien porque entonces algo de ese bien igual se te queda.

137. J.A.: Claro, es una medida de supervivencia, casi, de tengo que mantener el tipo para que esto no sea un horror y para que los demás, encima, me respeten, ¿no?

138. Alumna: Y cuanto más tarde lo asumas...

139. Alumna: Peor para...

140. Alumna (139): Sí, pero a la vez como que parece que no es verdad, si no lo asumes parece como que no es verdad.

141. J.A.: Claro, y allí entraría mucho el terreno del alcohol, la droga... que suele ser un compañero de viaje en ese proceso de no asumir o no querer asumir, no saber cómo conciliar... Por eso yo creo que, sin llegar al extremo de drogas, todos hemos vivido este tipo de sensaciones y que se pueden generar rabia, incomprensión, soledad...

142. Alumna: ¿Nos podemos llevar esto?

143. J.A.: Sí, seguiremos la semana que viene. Nos queda el poema y seguir avanzando.

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO

Al igual que ayer, al acabar la clase José Antonio me comenta que una chica que normalmente no participa lo hace esta vez con interés. También me comentó que si la clase hubiese tratado del poeta José Hierro, por ejemplo, no hubieran hecho ni caso y, en cambio, con la de "Ballantines" han estado activos y participativos.

7.4. Sesión nº 4

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: canción Ballantines de Violadores del Verso y poema de Panero

NÚMERO DE SESIÓN: 4

DÍA: 29/05/2019

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 42' 28''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 17 alumnos de 4C de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A.: Vamos a intentar rematar algunos flecos que nos quedaron. Recordáis que habíamos comentado algunas cuestiones de contenido, de análisis de algunos versos, pues lo que vamos a hacer hoy es dedicar unos minutos, brevemente, a cuestiones más formales, de estilo, ¿vale?, y luego ya si que pasaremos inmediatamente a un poema que os daré y que será el que nos sirva, un poco, para ver en qué medida nos puede ayudar para entender mejor el poema y viceversa, en qué medida el poema también toma significado o reverbera en la canción, ¿vale? Entonces, creo que nos quedamos en el asunto del apartado de fijarnos algunos versos. Bueno, vamos a pasar a otro apartado. Bien, el siguiente apartado sería el que me dijerais si os parece que el tema, aparte del que ya hemos hablado de esa cuestión de cómo es ese yo que intenta dar una imagen pero esa imagen se resquebraja y eso hace que se llegue al alcohol, que es el tema que aparece en el estribillo de la canción como el compañero, ¿no? Bueno, si aparte de ese tema, decidme si os parece que hay algún otro tema. Porque muchas veces en las piezas artísticas, ya sea canción, poema, hay temas y subtemas. Ya no digamos nada si hablamos de una película o de una novela que son más amplios. Pero en una canción, y generalmente en estas que son largas en el rap con tanto contenido, suele haber otros temas. ¿Alguien identifica otro tema, aparte de este que tiene que ver

más con el yo, con la relación con la soledad... algún otro tema?, aunque es verdad que nos pilla un poco en frío porque tendríamos que volver a ver la canción.

2. Alumno: Problemas con la familia.

3. ¿Problemas con la familia? Bueno, eso es verdad, eso aparecía al principio, ¿no? Esa escena casi doméstica, bueno, literalmente, esa escena familiar, la llegada del borracho y como su madre, si no recuerdo mal, el padre ha ido a buscarlo, dice, y su madre lo ve ahí vomitando. Si, bien, podría estar. No lo desarrolla luego mucho pero si que está ahí.

4. Alumno: El cambio que dice justo al final. Habla de cambio.

5. ¡Ah!, la parte final te refieres. Vale, ahí quería ir yo a parar. Esa parte final que, además, incluso..., bueno, tipográficamente salta a la vista. Está en prosa. Ahí ya no son versos. ¿Vale? De hecho como anécdota recordáis que me decíais: ¿esto lo numeramos también?, porque, claro, ya no son versos. ¿Y cuál sería ese tema ahí?

6. Alumno: Que dice que cambien pero que el no quiere cambiar, que todo a su alrededor está como roto, como contaminado y que no piensa cambiar porque...

7. J.A.: Vale, sí, yo también me había marcado esta parte, lo que para que más que centrado en el yo, que es verdad que también aparece, creo que, all mejor, lo podríamos decir de otra manera, ¿qué cosa aparece ahí, a lo mejor?, porque creo que fue en esta clase. El tono, digamos que, cambia. Bueno, el tono y la propia melodía y... ¿Cómo calificaríais ese párrafo final? Igual no coincidís conmigo. Yo me había apuntado una palabra.

8. Alumno: Como de reivindicación.

9. J.A.: Vale, eso es. Podría valer reivindicación e incluso política. A lo mejor hay un referente que perdemos, porque muchas veces en las canciones, y esto es muy interesante en literatura, porque claro, cuando hablamos de literatura veréis que yo os hablo tradicionalmente de periodos muy lejanos: el romanticismo, o del siglo XVIII...,

entonces, claro, ese mundo ha cambiado tanto que necesitamos una serie de pautas que nos dan los profesores para entenderlo. Claro, cuando hablamos de la canción rap, claro, aparentemente, pues estamos hablando del presente pero, claro, ya no tan presente porque son canciones que tienen unos años. De hecho vamos a hacer la prueba. Una de las claves para entender un poco el tono de crítica es que aquí aparece, muy al final, literalmente en la última línea dice a la mierda Felipe, a la mierda José María. Yo no sé si sabéis a quién se refiere.

10. Alumnos: A José María Aznar.

11. J.A.: ¿Y Felipe?

12. Alumno: Al príncipe, por ejemplo.

13. J.A.: No, no, se refiere a Felipe González. Claro, que son las dos principales figuras de los partidos principales en el momento que se compone esta canción y, claro, a vosotros, por eso lo preguntaba, os pillas ya muy lejos y seguramente no les ponéis, a lo mejor, ni cara.

¡Paula!, si no te sales [le recrimina por mal comportamiento].

Venga, decía que el tono adquiere un tono de protesta social hasta el punto que nombra a los líderes políticos. Y ¿en qué sentido eso de cambio? ¿Qué es lo que dice? Que denuncia ese plan antidrogas, falso, que hay una hipocresía, que dicen una cosa pero en el fondo hacen otra, o sea, que entramos en el terreno, cosa habitual en el rap, de la denuncia social. Al ataque, pues eso, político incluso a figuras principales de los partidos. Es verdad que es algo que no está tan presente en lo anterior. Digamos que en lo anterior habla de él, por así decir, de las cuestiones personales...

¡Paula!, haz el favor de salir, por favor.

Decía que toma el tono de denuncia social, algo muy frecuente en el género, ¿no?, pero que cambia ese tono del yo pasa a hablar de política, por así decir. Vale, ¿algún otro tema? Venga, pues pasamos a otro. Bueno, de este ya os pregunté, en realidad, si lo podíamos relacionar con alguna película u obra o canción que hayáis visto. Creo que en cierto modo lo preguntamos. En el otro grupo me comentaron que se les ocurrían otras muchas canciones parecidas dentro del propio género, más que, a lo mejor, película o...

¿Pero a alguien se le ocurre? que haya leído algo...o haya visto alguna película que trate de estos temas, ya sea de lo que acabamos de hablar o el tema del alcoholismo, por ejemplo, o el tema de ese yo que muestra una cara cuando está en sociedad y otro cuando estás en la soledad de casa... ¿se os ocurre alguna?

14. Alumno: La película de Eminem trata un poco de eso Trata de... la de “Ocho millas” trata un poco de su él dentro de..., como persona, una persona corriente y cuando sale al escenario que se transforma.

15. J.A.: Es verdad que es un buen ejemplo. ¿La habéis visto la película?

16. Alumno: ¿Cuál?

17. Alumno: Ocho millas.

18. Alumno: ¡Ah!, la de Eminem.

19. J.A.: Pues igual vemos un fragmento estos días a final de curso, ¿vale? Bien, muy bien, Germán. Vamos a avanzar a la parte ya última que es la más formal, las cuestiones de figuras literarias, métrica... Tenemos a mano el texto que nos va a ayudar en este caso. Bueno, vamos a tratar primero de enumerar qué recursos literarios aparecen. Entonces, yo os voy a nombrar alguno, os lo voy a explicar por si no recordáis, aunque lo hemos visto a lo largo de la E.S.O., pero como soy consciente de que no nos acordamos del todo bien... pues vamos a buscar antítesis, enumeraciones, paralelismos, metáforas..., ¿vale? Si queréis, vamos a empezar por la primera. A ver, antítesis. Antítesis se da cuando se presenta una tesis y se contrarreplica, o sea, cuando se oponen conceptos, ¿vale? Por ejemplo: tú el sol yo la luna. Eso sería una antítesis, que, por ejemplo en la poesía barroca abunda mucho, contraponer opuestos, ¿no?, el frío y el calor, la luz y las tinieblas, ¿vale? Vamos a ver si encontramos alguna antítesis en este texto.

20. Alumno: “Yo la materia y tú el espíritu”.

21. J.A.: Vale, que es el verso... para que nos ubiquemos.

22. Alumno: Entre 40 y 50.

23. J.A.: Vale, sí, 45 “Yo la materia, tú el espíritu”. Muy bien. ¿Alguno más? Si echas la vista atrás, igual te ha ido la vista ahí.

24. Alumno: “Tú las lágrimas, yo la sonrisa”.

25. J.A.: Claro, es que si os fijáis el periodo que va del 35 al 57 es que, prácticamente, todo son antítesis, son oposición, son contrastes. “Yo soy el semen, tú el amor, yo la música de fondo, tú la habitación para dos, yo el champán... de acuerdo, o sea, va describiendo a dos personajes por contraste, ¿vale? No se si fue en esta clase o en la otra porque mezclo a veces recuerdos que alguien dijo que le había gustado mucho este pasaje. Fuiste tú, Germán, me parece. Claro, es que es un bloque dentro del poema. Es verdad que es una parte en la que juega con esa figura que, insisto, ha habido periodos históricos, en la poesía se ha dado mucho, que en la poesía barroca, en la poesía del siglo XVI y XVII que es la más brillante que se ha dado en España nunca era muy basada en esto de oponer contrarios que os decía. Es que tendríamos muchos: “Tú la aventura, yo el aventurero, tú el escote, yo la mirada”, ¿vale?, antítesis. Muy bien. Enumeración, es cuando se enumeran diferentes elementos. Fui a la frutería y compre peras, manzanas... eso es una enumeración, simplemente. Acumular elementos. Aquí en este bloque digamos que va acumulando antítesis. No es tan frecuente que haya diez antítesis seguidas, o sea, que casi podríamos hablar de una enumeración de antítesis, ¿vale?, lo digo por si no encontramos otra. De hecho yo no tengo marcada ninguna.

26. Alumno: No me acuerdo como se llamaba cuando se repite el...

27. J.A.: ¡Ah!, vale sí, sí, pero eso ya lo hablaremos luego. Ahora digo solo enumeraciones. Bueno, quedaros con esta idea de la propia estructura de los versos 35 al 58 son enumeraciones. Bueno, vamos un poco a lo que apuntaba Germán. Eh, paralelismos. Claro, paralelismos hay de diferentes tipos. Llamamos paralelismos, es una definición un poco laxa a cualquier figura de repetición de elementos. Hay una parte muy técnica muy frecuente en la poesía que es cuando se repiten los inicios, ¿de acuerdo? Hay varios versos que empiezan con la misma palabra o con la misma serie de palabras. Hay otros paralelismos que son más sutiles, menos fáciles de ver porque no se repiten palabras, claro, en la repetición de palabras pues es más evidente, es la misma palabra aquí y allí, es una anáfora. Pero si repiten estructuras, por ejemplo: yo leo un

libro, tú comes un filete. Aparentemente ahí no se repite ni una palabra pero la estructura es la misma: un sujeto, un verbo y un predicado; y eso crea en el oído, aunque no sea un efecto sonoro a nivel acústico pero sí que el cerebro reconoce estructuras gemelas y genera un ritmo, ¿no? Yo tal tal, tú tal tal, ¿vale?, eso también sería una figura de repetición, ya digo, aunque es menos evidente. Si queréis podemos buscar, simplemente, aunque solo sean anáforas, repeticiones de inicio de versos, además hay bastantes...

28. Alumno: El estribillo.

29. J.A.: El estribillo, evidentemente. El estribillo por definición son figuras de repetición. ¿Alguna otra que no sea el estribillo para que veamos que abundan mucho? Es una de las figuras más frecuentes en el rap.

30. Alumno: ¿Aparte del estribillo?

31. J.A.: Si, aparte del estribillo, porque el estribillo es muy evidente: “yo, y”

32. Alumno: Del 35 al 38.

33. J.A.: Muy bien, eso es: yo, yo, yo. Que también se repite en el 16-17: “Yo y mi Ballantines, yo fui...”, ¿vale? Fijaos en el 75-76: “Cuántas esquinas, cuántos estilos” y previamente venimos de un “a cuantos” que en el fondo, prácticamente, lo es también. Son figuras que al repetir van generando ritmo. Lo digo porque, no solo la rima, que es una repetición al final, generan fenómenos de... rítmicos. Recordad que rítmico es la repetición de algo en la cadena del tiempo, entonces, el que los versos empiecen igual genera un fenómeno acústico, ¿vale? ¿Alguno más?, ¿alguien ve alguna...? Bueno, ya lo hemos señalado, ¿no?

Vale, vamos a otras. Hasta aquí estamos en cuestiones más mecánicas, de ritmo, de repetición, de cosas que se repiten. Vamos a ver ahora figuras que se llaman de sentido de fenómenos... metáforas, personificaciones. A ver, metáforas, ¿alguien ve alguna? Recordad que metáfora es cuando decimos “a” es “b”, siendo que “a” y “b” no son iguales, sino que comparo dos cosas, sin compararlas, de hecho lo he dicho mal. Más que comparar identifico dos cosas, porque comparar sería comparación. No digo que esto es como esto, sino que digo esto es esto, ¿vale?, y aquí las hay, siendo que es

una figura muy poética y alguno a lo mejor puede pensar ¿y el rap echa mano de metáforas?, que se suele asociar más a un discurso, digamos, blando o dulce, pues vamos a ver que sí, por supuesto. A ver, quién encuentra alguna metáfora que alguien diga que algo es algo. Os doy alguna pista. Id buscando por el pasaje en el que enumera esos contrastes o antítesis. ¿Qué dice allí, por ejemplo?

34. Alumno: “Yo la música de fondo y tú la habitación para dos”

35. J.A.: Claro, casi cualquiera que cojáis: “Yo soy el semen, tú el amor”. Yo soy el semen... tú no eres el semen, en el sentido literal no. Estás haciendo una metáfora, una identificación entre dos cosas que no son iguales. Eso son metáforas, tú eres esto y yo soy esto cuando ese esto que dices es una cosa que no tiene que ver... o, cualquiera. Si otra nos resulta más evidente, todavía... “Yo la música de fondo y tú la habitación...” O sea, yo soy una música y tú una habitación... eso es una metáfora, ¿vale? Y casi cualquiera que miréis ahí. Son metáforas. Es más, por cerrar casi el ciclo ante lo que estamos aquí es ante un encadenamiento de enumeraciones que, a su vez, tienen anáforas y que van encabalgando metáforas. O sea, fijaos, que todo ese aspecto, a lo mejor por eso le llamó la atención a Germán, está muy trabajado poéticamente. Es un fragmento que aunque pueda parecer, a lo mejor también porque dice palabras cotidianas o incluso en el ámbito coloquial: condones, semen..., puede parecer que no es poético pero realmente hay una estructura poética ahí importante. Está trabajado poéticamente, aunque a lo mejor el contenido no nos lo pueda parecer así a primera vista. ¿Vale?, casi podemos dejarlo, bueno, yo sí que me había apuntado una figura que no soléis estudiar porque de hecho ni siquiera es una figura pero sí que es un fenómeno lingüístico muy importante que creo que nos va a servir tanto para éste, como para muchos otros poemas dado el género en el que nos movemos. No tanto en la poesía, aunque también existe, de hecho en el poema que vamos a ver hoy existe, por eso la quiero traer aquí. Me refiero a... a figuras que consisten en en lugar del embellecimiento del lenguaje a ensuciar el lenguaje, a un recrearse, incluso, en un lenguaje soez, en un lenguaje feo, en un lenguaje que procura sonar malsonante y que llevado al extremo y ese extremo casi lo vamos a ver más en el poema que aquí, aunque aquí también está es lo que se llama la coprolalia. El “copros” viene de excrementos, el hablar mal, como si echases excrementos por la boca, en el ámbito de los insultos, las

palabrotas, palabras malsonantes. Y ya digo, que abunda mucho en el genero rap y menos en la poesía, aunque en la poesía moderna también hay determinados poemas que lo trabajan, ¿de acuerdo? ¿Hay algún fenómeno aquí de coprolalia o de lenguaje soez? (17:28).

36. Alumno: Lo del semen.

37. J.A.: Bueno, a lo mejor ahí yo creo que no, porque hay, realmente... otra cosa es que no sea la palabra que uno se espera, a lo mejor, en un poema o en un... pero, bueno, no es una palabra mal sonante, es una palabra técnica. Semen no es una palabra malsonante. Yo me refiero más, sobre todo, a la parte final que, como vemos, es la parte más agresiva, la parte de denuncia. Ahí aparece “mierda”, “mierda”, “mierda”, muchas veces. “Qué coño”, ¿no?, expresiones malsonantes. Eso sería un discurso casi enrabiado, irracional, casi de echar espumarajos por la boca. Insisto, no lo asociamos generalmente al discurso poético pero, claro, el discurso poético moderno acoge toda la amplia gama del vocabulario que sostiene el idioma, y las palabras que llamamos malsonantes pues también son un recurso del que se puede echar mano, tanto en la vida cotidiana, cuando haga falta, de hecho, muchas veces, yo suelo decir a los alumnos, no sé si en esta clase alguna vez lo he dicho, pero que muchas veces el alumno es mucho más puritano que el profesor. El profesor de lengua no se escandaliza por determinadas palabras, al contrario, es consciente de que el registro lingüístico es muy amplio y que tienes que dominar todo el registro. Es decir, al profesor que realmente ama al idioma, que es lo que nos pasa a los profesores de lengua y literatura, nos interesa conocer como son las expresiones malsonantes porque lo que nos interesa es el conjunto del idioma. Por tanto, esa idea un poco puritana de esto no se puede decir, es que es una palabrota. No, lo que no se puede es no saber cuando toca emplear cada uno de... O sea, el buen dominio del lenguaje no es no decir nunca tacos, porque, a lo mejor, el taco en determinados momentos es completamente relevante y necesario y está bien usado ahí. Lo que no tiene sentido es utilizarlo en un contexto en el que no es oportuno. Igual que al revés, en un contexto de agresividad o en el que tú quieres marcar un territorio con dureza no tendría sentido hacer un discurso blando. O sea, que el verdadero buen hablante es el que domina todos los registros del idioma; entonces, las palabras

malsonantes no nos tienen que asustar en el contexto de la clase, ¿de acuerdo?, o de lo literario, incluyendo en lo literario lo que estamos viendo aquí, la letra de una canción.

No sé si fuiste tú, Daniel, que lo comentabas que te había parecido... Que, a lo mejor, nos choca y es comprensible porque... no entro en el terreno del gusto. Te puede gustar una cosa y eso es completamente legítimo, pero que no nos llegue a asustar el hecho de que ese uso es intencionado. O sea, igual que la persona que escribe este poema piensa en hacer estructuras... ¡Oye!, me estoy cansando [llamada de atención]

Realmente, igual que vemos a un autor muy consciente de lo que está haciendo no podemos pensar que ese autor tan concienzudo en los versos 40 al 60, de repente, lo otro, lo hace por descuido o porque se le escapa la lengua, no. En esa parte, que es la parte final, la coda, el cierre del poema voluntariamente quiere un discurso agresivo y él es consciente de que va a utilizar esas palabras. O sea, que no es un arte no meditado. Ya insisto, luego puede gustarte o no. Que veáis que forma parte del mismo proceso. Lo poético es todo. No es solo... lo poético en un sentido de lo cursi, porque eso sería si lo limitásemos solo a lo que suena bien, sino a la oportunidad para saber manejar las palabras en el momento y para lo que las quiero manejar, ¿vale? Venga, entonces yo creo que con eso terminamos.

Vamos a hacer una cosa, vamos a pasar ahora al poema, ¿de acuerdo? En el poema vamos a seguir un método de trabajo parecido. Vamos a intentar aligerar, eso sí. Entonces, primero os comento, vamos a leer un poema, ya os anuncio, difícil, ¿eh?, seguramente, bueno, seguramente no porque ya tenemos pensado para próximos días, para el miércoles, para el viernes, hemos pensado hacer poemas, para empezar, más breves y, a lo mejor, menos exigentes en cuanto a ciertas alusiones que ahora vais a ver, ¿vale?, pero no nos tiene que asustar, ya os digo, es un poema donde es difícil entender todo porque es un poeta que de por sí es un poeta complejo, es un poeta... oscuro, es más, se le suele asociar a una corriente que se llama el maldicismo. Poetas que trabajan un tipo de literatura oscura, llena de alusiones culturales difíciles de captar incluso para los expertos. Entonces es un poema difícil pero que yo creo que el sentido general, y a lo mejor ahí viene la gracia de la actividad, vamos a poder apreciarlo y echando mano a la ayuda del poema que acabamos de ver porque comparte cosas con él. No es que sea igual, es más, seguramente, bueno, seguramente no...

38. Alumno: ¿De qué año es?

39. J.A.: Creo que del 70, no se sabe el año exacto, aquí pone la fecha del libro... yo creo que del setenta y pocos. Está incluido en un libro que es del 70 al 85 pero puede ser del 75 o... Y, seguramente, Leopoldo María Panero que es el autor no conoció nunca a Kase O. O sea, no hablo de que sean poemas que se retroalimenten pero tiene un aire de familia, digámoslo así. También veremos diferencias. Eso sería interesante, ver en qué se parecen y en qué se diferencian, ¿vale? Simplemente os lo presento para que no nos surja extrañeza. Es un poema muy largo y que hay momentos en los que nos vamos a perder, ¿esto qué quiere decir?, bueno, no pasa nada, no es imprescindible entender todos los versos. Yo intentaré, en la medida de lo posible, daos unas claves de alusiones culturales que, a lo mejor, vosotros no conocéis y que igual que os he dicho lo de José María y Felipe ahora. Pues esto nos va a pasar ahora cuando nombre a... una película que si no la conocemos, pues claro, no sabemos de qué va esa película. Esas alusiones culturales para las que para eso sirve el oficio de los profesores de literatura, crear el contexto para entender los contenidos, ¿vale?

40. Alumno: ¿Quieres que reparta?

41. J.A.: No, primero... antes lo vamos a escuchar sin leerlo porque vamos a hacer como la canción. Si recordáis la oímos primero. Lo voy a leer yo. Ya os digo, es un poema largo y un poco difícil. Pertenece a lo que, lo miraremos en el libro los últimos días de curso, a la generación de los novísimos, la última generación de los poetas así importantes que ha habido en España así en los años 80, 90. Leopoldo María Panero creo que murió hace tres años y no era tampoco excesivamente mayor, tuvo una vida complicada. Bueno, lo leo.

[Se lee el poema]

Es un poema largo y bastante complejo pero vamos a intentar hincarle el diente. Vamos a ver, antes de repartirlo y de tenerlo ya a la vista, que eso nos va a ayudar, me gustaría que me dijeseis, eso, qué impresión os ha dado, qué me dijeseis qué os ha parecido....(28:31)

42. Alumno: El chaval está depresivo.

43. Alumno: Sí, sí, la vida le parece una mierda
44. Alumno: Ese hombre se va a quitar la vida al final
45. J.A.: De uno en uno. Espera, primero Eduardo.
46. Alumno (Eduardo): Eso, nada, que está como muy...
47. Alumno: Ese hombre no come turrón.
48. J.A.: Es muy amargo, ¿no?
49. Alumno: Que compara a España con el infierno.

50. J.A.: Bueno sí, también aparece, ya lo veremos luego más al detalle, sí que aparece...que es algo de lo que hemos hablado recientemente. Aún no ha llegado la hora de comparar el poema y la canción, pero eso que aparece al final hablando de la clase política española y de los planes..., bueno, aquí también aparece España. La relación de él con su país. ¿Alguien más?

O sea, os parece muy desesperado por lo que veo. Un poema muy de... haber tocado fondo, ¿no?

51. Alumno: También habla de que (no se oye)

52. Alumno: Este hombre no va al bar y se pide un “Acuarius”, porque ha nombrado mil veces el alcohol...

53. Alumno: No, pero lo ha nombrado en el sentido de que no lo bebe.

54. Alumno: No.

55. Alumno: Sí.

56. Alumno: Pero el alcohol lo ha utilizado como una metáfora de ciertas cosas... de la sangre de Dios, de la desesperación...

57. J.A.: También habla de fumar, al principio...

58. Alumno: Que fuma mucho dice.

59. Alumno: A ver que fuma

60. Alumno: Es como que tiene varias personalidades.

61. J.A.: ¡Ah!, bueno, bueno, esto me interesa mucho. Que tiene varias personalidades. Ya digo, luego iremos al detalle. Claro, hay momentos que dice me gustaría ser tal o soy tal, soy cual, como una especie de dislocación. Bueno, sí que es verdad os he dicho que lo diría, igual es el momento. No es imprescindible pero es una herramienta que ayuda. Digo que no es imprescindible porque a veces se abusa de eso, pero bueno, conviene que tengáis todas la herramientas. Lo digo porque no siempre hay que asociar poeta a voz poética. Voz poética es la que nos habla aquí, que en este caso, además, se supone que es un *croupier* del Mississippi, ahora os diré que es esto por si alguien no lo sabe, o sea, quiero decir, lo está contando alguien que técnicamente hablando no es el autor, ¿vale? Siempre tendemos a pensar que esta persona que nos habla es el autor y no necesariamente. Eso es algo que nos pasa con la música. A veces oímos cantar a alguien y canta una canción que no tiene nada que ver con él, incluso puede cantarla en femenino siendo que él es un hombre. Que es una canción que está puesta en boca de otra persona, en un personaje. Pero es verdad que en la poesía hay un fenómeno que se suele igualar la voz que habla con el poeta. Dicho de una manera más sencilla, que pensemos que esto lo está contando Leopoldo María Panero.

61. Alumno: Sí, yo lo había pensado.

62. J.A.: Sí, es muy habitual, es lo que se llama la falacia biográfica que es pensar que la biografía siempre explica el poema. Es cierto que a eso contribuye que a veces hay muchas cosas en común y de hecho el propio personaje de Leopoldo María Panero, la propia persona, no dista mucho del perfil de personaje que aparece aquí, lo cual no quiere decir que necesariamente sea el mismo. Insisto, puede que tome materiales biográficos pero los module, los mezcle. No pensemos nunca que la voz que nos habla de un poema coincide con la voz del poeta. Esto, por ejemplo, en la novela no suele pasar. Si yo escribo una novela y la protagonista es una niña de cinco años pues ahí nadie confunde al autor con la niña, como la niña no tiene nada que ver con el escritor de cuarenta... En cambio, en la poesía siempre tendemos a pensar que el que habla es el autor. Pero bueno, dicho esto, Leopoldo María Panero tuvo muchos problemas tanto con el alcohol como con las drogas, con todo tipo de... era politoxicómano y tuvo problemas de esquizofrenia. Estuvo interno en varios sanatorios y de hecho, por eso os he dicho antes que murió relativamente joven porque su vida es una vida

completamente desordenada. Entonces es verdad que coincide mucho e incluso con esto que ha dicho Gabriel de la esquizofrenia que sabéis que es una enfermedad de dislocación de la personalidad, de oír voces o de creerte diferentes cosas... y es verdad que eso está muy en el personaje. Pero insisto, de momento lo trataremos no como una autobiografía de Panero, que no lo es, sino como una voz que se inventa Panero y que nos cuenta esto y esa voz es un *groupier*. ¿Sabéis qué es un *groupier*? El que reparte cartas o el que echa las bolas en los casinos, el empleado de un casino y el Mississippi es una zona del sur de Estados Unidos pues muy de juego de ese mundo digamos de los casinos de un lugar duro del sur, ¿no?

Bueno, pues reparto el poema que así lo tenemos ya a la vista. Ir numerándolo 5, 10, 15... Bueno, mientras lo vais poniendo, mientras lo vais haciendo esta vez, para ahorrar tiempo porque si no se nos va a ir la clase en lugar de hacerlo en el cuaderno lo vamos a hacer oral. Primero quiero que me digáis qué es lo que más os ha gustado, si os ha gustado algo, si no pues nada. Venga, va, va [llamadas de atención]

¿Qué es lo que más os ha gustado?

63. Alumno: Que ha sido confuso.

64. J.A.: ¿Eso te gusta?, vale, ¿alguna cosa más? ¡A ver!, Paula, ¿qué es lo que más te ha gustado? O si no hay nada, nada. Seguramente no habéis leído un poema así.

65. Alumnos: no

66. J.A.: Y este tipo de poesía no es la habitual en las aulas, ¿no? Primero porque es muy reciente, es una poesía contemporánea y luego porque incluso, dentro de la modernidad, como os he dicho es un tipo de poeta, lo que os decía antes, maldito, en el sentido de que es un ser, bueno, literalmente marginal. Una persona que vivía en sanatorios con problemas mentales y que hace una poesía muy espesa, muy culta, por otra parte. ¡Ojo!, no confundamos términos. No pensemos que porque sea una persona, pues eso, con problemas con drogadicción, problemas mentales fuese una persona ingenua o inocente. Es más, todo lo contrario, es un poeta exigentísimo en el sentido de que era una persona que leía muchísimo y con un bagaje cultural profundísimo. Eso sí, también con un tipo de influencias heterodoxos, poetas oscuros. Y por eso muchas veces los cita, es más, este poema, dentro de los de Panero, es relativamente claro porque hay

muchos que incorporan versos en otras lenguas, inglés... versos tomados de otros poetas que los intercala y, pues claro, el lector no muy formado se pierde. Vuelvo a lo que decía Fernando, esto es un paréntesis.

Seguramente la extrañeza que te ha producido hace que por un lado te atraiga. Es un poema raro y eso, a lo mejor, está bien pero también... es un poco raro. Intuyo, más bien, que tú vas en esa línea cuando has dicho lo de confuso. Esa mezcla de cosas.

Bueno, ligado a esto, lo que menos. A lo mejor con lo que decís creo que va a ser lo mismo

67. Alumna: Que la letra parece que se vaya a suicidar.

68. J.A.: Pero eso no te gusta, porque la pregunta es qué es lo que menos te gusta.

69. Alumna: (No se entiende, hay mucho murmullo de fondo)

70. J.A.: Es demasiado amargo, no te agrada.

71. Alumna: Sí.

72. J.A.: Vale, o sea, esa oscuridad te resulta desagradable. ¡A ver!, ¡oye!, ¡de verdad!, vamos a escuchar

73. Alumno: No me he quedado con algo que me haya dejado una idea negativa ni positiva tampoco.

74. J.A.: Más como aburrido. Vale, pues quizá lo que vayamos a hacer ahora contribuya a entender un poco más. Tened en cuenta que muchas veces los poemas, canciones y cualquier manifestación artística que queráis: cuadros, ya no digamos nada si son complejas, estoy pensando en cosas difíciles, requieren tiempo. O sea, tú entras en un sitio y al principio, a lo mejor, no entiendes nada. Es eso. Imaginaos que entras en una sinagoga, no has estado nunca en ninguna. Claro, si no sabes de qué va esto, ni qué es el altar y no te van enseñando pues no vas a poder valorar, ni siquiera para bien o para mal. Te puedes llevar una impresión vaga de está bien o está mal pero... Claro, requiere ¡A ver! ir entrando poco a poco que es un poco lo que vamos a hacer ahora. El análisis te ayuda a ir fijándote en cosas. Insisto, no en todo porque nos llevaría mucho tiempo y es complejo, ¿eh?

Vamos a saltar a las siguientes porque las doy un poco por supuestas qué te ha sorprendido, desconcertado que como ya habéis dicho os ha descolocado un poco. ¿Más que la canción? aunque no esté pautado aquí.

75. Alumno: Sí.

76. J.A.: ¿Os extraña más este?

77. Alumnos: Sí.

78. J.A.: Que es algo que es sorprendente, parece que el rap pueda ser más actual, ósea más... choque más que, a lo mejor, un poema.

79. Alumno: Si, toca temas más oscuros, más...

80. J.A.: Muy adultos, digamos, también.

Vale, pues vamos ya a entrar en lo que diríamos que es el análisis, ¿vale? Bueno, primera pregunta, que si recordáis es la misma que hicimos en su día. ¿Qué os parece que siente el protagonista, la voz poética? ¿Qué sentimientos?

81. Alumno: Tristeza.

82. J.A.: Tristeza.

83. Alumno: Vacío.

84. J.A.: Vacío puede ser una buena expresión. Vale, ¿más? Íñigo, ¿cómo calificarías, qué sentimientos...?

85. Alumno (Íñigo): Yo pienso que un sentimiento triste. Alguien que está pasando por una etapa mala, mala.

86. J.A.: ¿Alguien nos lo afina un poco más? ¿Hay algún rasgo que os parezca parecido con el anterior? Recuerdo que en el otro hablamos de soledad, por ejemplo. ¿Aquí habría soledad? Si, ¿no? Es una figura que aunque no lo diga nos lo imaginamos solo, ¿no?

87. Alumno: Deprimido.

88. J.A.: Sí, pero es un poema de un ser raro, solitario, apartado. ¡A ver! ¿Estamos a lo que estamos o no? Ya sé que no, es una pregunta retórica.

A ver, decíamos soledad, yo creo que aunque no lo expliciten, aunque no diga me siento solo es evidente que es un ser que está en el límite de lo social, un ser raro

89. Alumno: Asco sobre la sociedad. Se asquea. En el 10-11 “Sangre fresca no sé si de cerdo o de hombre que soy” Habla de la desesperación y de que él ya ha vivido mucha mierda.

90. J.A.: Si, si, ¡Carlos!, último aviso ¿eh? Decía si que es alguien, si rabia, es una náusea, casi salen expresiones viscerales.

7.5. Sesión nº 5

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: canción Ballantines de Violadores del Verso y poema de Leopoldo María Panero “canción del groupier del Mississippi”

NÚMERO DE SESIÓN: 5

DÍA: 30/05/2019

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 23' 23''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 23 alumnos de 4B de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A.: La idea es que hoy acabemos los flecos de la canción que estábamos trabajando, el poema, que es lo que le da sentido a la actividad, ver las dos cosas juntas y luego mañana empezaremos con una nueva pareja, ¿no?

Venga, pues vamos a seguir un poco la dinámica del otro día que yo creo que funcionó. Vamos a intentar que sea un rato agradable y aprendamos que es de lo que se trata. Estábamos, si no recuerdo mal, hablando de... tratar de precisar qué querían decir determinados versos y precisar un poco qué sentimientos nos transmitía la voz lírica o el protagonista o quien nos habla que, sabéis que esto lo hemos hablado muchas veces, o se insiste mucho cuando hablamos por ejemplo la diferencia entre autor y narrador. ¡A ver!, venga . O también aquí en poesía , aunque se dice menos la palabra, el equivalente al narrador sería lo que se llama voz lírica, ¿de acuerdo?, la persona que desde dentro del poema nos habla, que no siempre tiene que coincidir con el autor, que a veces cometemos el error de identificarlo o de pensar esto nos lo está diciendo quien lo canta cuando, a lo mejor, no tiene nada que ver con su forma de vida. Es cierto que a veces coincide y en este caso es más que probable porque tenemos ... conocemos a la persona que lo canta y él mismo nos lo ha confesado. Pues muchos de los sentimientos que aparecen aquí pues, como se suele decir, son autobiográficos o basados en hechos reales, otra cosa es que se puedan manipular. Bueno, venga, entonces, os pregunto.

Como ya estuvimos trabajando sobre el tema y hablamos de esta sensación, si recordáis, de mezcla de por un lado de disconformidad por cómo van las cosas pero por otro lado orgullo por intentar no reconocer lo que se hace mal. Esa especie de contradicción que acaba plasmándose como en rabia y en ese discurso a veces violento, agresivo que aparentemente nacía de esa contradicción, de ese mi vida va mal pero no me gusta que digan que va mal porque me irrita que me lo digan y que me decíais: “esto muchas veces lo hemos sentido”, a lo mejor, no de manera tan extrema pero hasta cuando tus padres te riñan aun cuando sabes que tienen razón pero te irrita el propio hecho de que entren en tú terreno, podríamos decir. (3:27)

Bueno, la pregunta sería, ¿veis algún otro tema en la canción?, porque sabéis que, a veces, cuando son piezas largas como es el caso de esta canción que dura mucho tiempo y tiene mucha letra, como suele pasar en el rap, ¿hay temas secundarios o alguna otra cosa que os llame la atención? Esto si lo extendiéramos todavía más y hablásemos de una película o de una novela pues ahí sí que muchas veces rara es la obra que solo tiene un tema. Puede que haya un tema principal pero luego hay temas secundarios o que se tocan lateralmente o que se insinúan...

2. Alumna (María): Hay muchos temas en esta canción.

3. J.A.: ¿Cuáles, qué otros temas dirías tú?

4. Alumna (María): ¿Te digo todos?

5. J.A.: Sí, sí. O sea, teniendo en cuenta que el del yo es el principal, digamos, ¿algún otro tema? Bueno, quizás aunque sea el tema principal, si os dais cuenta el otro día hablamos poco de alcohol por así decir, porque nos damos cuenta que aunque sea el tema y el estribillo casi parece fácil que sea algo relacionado con eso. Quiero decir, que no es que trate sobre el alcoholismo, sino que sea... el alcoholismo, en cierto modo, el síntoma de eso que le está pasando, ese desajuste entre como se siente se llena con alcohol, como se suele decir. Pero sí, directamente el tema de la droga o del alcohol está ahí presente.

6. Alumna: Yo no me refería a adicción a drogas, en plan, adicción en general porque hay también a eso pero también hacia otras personas.

7. J.A.: Sí. Y está relacionado con el principal porque es esa especie de desajuste que siente uno que trata de equilibrarlo a través del alcohol o de las drogas... María, ¿ya las tienes?

8. Alumna (María): Voy.

9. J.A.: ¿Algún otro tema o cosa de la que podamos hablar? Es verdad que nos pilla un poco lejos.

10. Alumno: También habla como de su pareja. De la 35 a la 58.

11. Alumna (María). Sí, pero todo el rato además.

12. J.A.: Es verdad que no se sabe de pasar que pasa pero sí que hay una cosa ahí... amorosa, sentimental.

13. Alumna (María): Pero puede ser que hable todo el rato de la vida, que al principio habla de su vida...

14. Alumno: Al principio habla de su vida... [no se entiende]

15. J.A.: Sí, sí, tenéis razón y es verdad que no lo dijimos el otro día y está ahí. Hay una chica ahí flotando con la que tiene una relación, no sabemos muy bien, si ha roto o no ha llegado a... Si.

16. Alumna (María): Igual tiene todo que ver porque aquí dice... Es que no sé cómo explicarlo. A ver, que al principio está borracho que igual puede ser consecuencia de lo que le ha pasado con la tía esta y luego habla de la tía y, luego, ya al final habla...

17. J.A.: Sí, sí, yo comparto lo que dices. Tenemos una escena doméstica que llega a casa está borracho, su madre le dice... Luego ya inmediatamente nos habla de la chica. Ahí pasado algo, no se sabe si han roto o él querría estar y no está... hay un desencuentro de algún tipo. Si, si, dices bien. Vale, os pregunto, lo digo por pasar a otro apartado. La parte final si recordáis, incluso a efectos de numerar nos hizo dudar porque veíamos incluso que cambia hasta tipográficamente y a la inversa. Es prosa, por así decir, ¿no? ¿Creéis que ahí hay un cambio de tema?, porque yo creo que habla de otra cosa ya más específica. Esas líneas de la 106, del *change*... Habla de cambiar, que seguramente esto lo podríamos relacionar con cambiar de vida pero, claro, de repente aparece una temática, creo yo, que no está tan clara en lo anterior.

18. Alumna (María): Cambiar la sociedad.

19. Alumna: Sí.

20. J.A.: Ya no habla tanto de él sino de lo social lo político... ¿qué palabra se os ocurre para referirse...?

21. Alumna: Educación.

22. J.A.: Educación... relacionada con qué.

23. Alumna: Con todos los niños, con todo lo que están diciendo.

24. J.A.: Pero educación sobre qué. Porque incluso nombra un plan.

25. Alumna: Plan Nacional Antidrogas.

26. J.A.: Claro, es relacionado con este tema, ¿no?, y ¿qué es lo que hace con respecto a ese plan, lo critica o le parece bien, mal...?

27. Alumna (María): Lo critica.

28. Alumna: Lo critica.

29. J.A.: Lo critica por qué.

30. Alumna: Porque anuncian alcohol y tabaco y supongo que él consumirá otro tipo de drogas y como que el ve en esas drogas peores que el alcohol y el tabaco.

31. J.A.: Sí, habla como de una especie de hipocresía, como diciendo, los políticos están promoviendo este tipo de planes, aunque en realidad luego se llevan parte de los impuestos. Hace una especie de denuncia social, ¿no?, o protesta social, que es una cosa muy habitual en el rap. Ataca a la clase política, podríamos decir. La hipocresía, dicen una cosa, “sí, mucho plan”, es lo que viene a decir, parafraseando un poco “mucho plan antidrogas pero realmente los impuestos, con esto ganáis...” Hace esa especie de denuncia, la compartamos o no, pero es lo que hay ahí. Es más, el otro día lo comentábamos con la otra clase, aparecían un par de nombres, de hecho en la canción casi ya se difumina, casi no se oye, que yo pensaba que incluso no sonaban pero que en 4C sí que lo nombraron... Aquí nombra a un tal Felipe; dice “a la mierda Felipe, a la mierda José María”, ¿Sabéis quienes son este Felipe y José María?

32. Alumno: Sí, Felipe el rey y Jose María...

33. Alumna (María): Aznar.

34. J.A.: No es el rey, pero es comprensible.

35. Alumna: ¿Felipe González?

36. J.A.: Felipe González. Son una pareja que durante años estuvieron en el poder. El partido socialista y el PP de los años 90. Entonces, claro, esta es una canción que ya tiene unos años entonces las referencias culturales os pillan ya un poco... Que esto es algo que justifica la profesión nuestra de los filólogos y es que cuando leemos un texto del siglo XVIII te tienen que explicar cómo es el siglo XVIII porque si no no entiendes las claves. ¿Por qué una obra, por poner un ejemplo que hemos visto nosotros, sobre El sí de las niñas trata de como casan a las jóvenes con ancianos... Entonces claro, eso que a nosotros nos suena tan extraño es porque es un tema que en el siglo XVIII está presente en la sociedad. Entonces, pues claro, te tienen que explicar que eso sucedía... quiero decir que hay un contexto histórico. Para eso están, en cierto modo, las clases de literatura, para crearte las claves de cosas que en su momento son claras, para que las entiendas. A cualquier asistente al concierto del año 96 que oye José María y Felipe no tiene ninguna duda de quienes son José María y Felipe, porque están todos los días en los periódicos. Pero han pasado 20 o 25 años, que no es tanto, pero para vosotros son una vida. Entonces, esta canción se nos queda ya, entre comillas, anticuada a efectos de referencias. Lo que está diciendo con nombres y apellidos a los dos líderes políticos principales de aquellos años: vosotros, iros a la mierda, ¿no?, literalmente. Porque está haciendo una denuncia de manera agresiva a la clase política. O sea que yo creo que aquí... es más, dice algo así como "mi caso ya está archivado"... si yo ya no hablo de mí, yo soy un caso perdido, yo ya he caído en las drogas... o yo ya he estado en esto pero a los chicos jóvenes les estáis diciendo que no pero, en cambio, os beneficiáis de ello... O sea, pasa al plano del nosotros, de nuestra sociedad y ataca a los políticos. O sea, que yo sí que creo que hay un cambio de tono, pasa un poco de hablar de él a dirigirse a los políticos, ¿vale? Bueno, venga... Vamos a pasar a lo siguiente. Lo siguiente ya en cierto modo lo comentamos ¿os ha recordado a alguna otra canción, película...? Yo creo que de hecho Kevin fue quien dijo que "a mí me recuerda a muchas canciones".

37. Alumno: Es un tema que se suele hablar en muchas canciones.

38. J.A.: Vale, ¿a lo mejor estos temas en películas os suena que estos temas, ya sea el tema del yo que sufre o el alcohol, o novelas... os suena, o la denuncia social?

39. Alumna: Jorge dijo una.

40. J.A.: Es verdad, comentaste el tema de... aunque era otro escenario, ¿no Jorge? creo que era algo de que describe la caída en el infierno de las drogas, por así decir, o de la presión social... Sí, hay muchos géneros aunque sea en otras clases sociales, en este caso las clases sociales relacionadas con, ¡a ver... ahí al fondo...!, con la bolsa, o por la presión social, la caída de esos abismos de drogas o de... Bueno, pasamos a lo siguiente, vamos a..., ya con eso terminamos, vamos a la parte digamos formal. ¿De acuerdo? Hasta ahora estábamos hablando del contenido, vamos a hablar de cuestiones de forma: de métrica, de figuras... que es seguramente lo que más vamos a poder aprovechar cuando veamos luego poesía.

Lo primero que os voy a pedir es que tratemos de ver qué recursos literarios, que seguro que os han hablado a lo largo de toda la E.S.O., metáforas, personificaciones... ¿vale?, aparecen aquí. Digamos que comparte cosas de esas con la poesía que eso estamos acostumbrados a verlo en tal poema de Góngora, Becquer o..., ¿vale? Pues vamos a ver si aquí hay algo de eso. Como sé que a lo mejor os pilla un poco en frío os voy a recordar esas figuras y tratamos de buscarlas entre todos. La primera que yo creo que es bastante evidente y yo creo que vais a encontrar es la antítesis. Os recuerdo que la antítesis, lo dice la propia palabra, es cuando se presenta una tesis, una idea, un objeto, o una figura, una imagen y, acto seguido, pegado casi a ella se contradice esa imagen, se presenta su contrario. Lo que se llama en la retórica del barroco la oposición de contrarios. Hay muchos versos en el siglo XVII de... “tu frío me enciende”. Esas contradicciones de lo frío y lo caliente. O yo soy el sol y tú eres la luna. Ese tipo de contradicciones, ¿no?, de presentar opuestos. ¿Veis alguna antítesis en esta canción?

41. Alumno: “Whisky y en cafeterías elegantes”

42. J.A.: Vale, allí contraponen escenarios.

43. Alumno: “Tú las lágrimas y yo la sonrisa”.

44. J.A.: ¿En qué verso?, para que nos situemos.

45. Alumno: En el 54.

46. J.A.: Sí, vale, pero si echamos la vista un poco más adelante y un poco más atrás veréis que tenemos montones. ¿no?

47. Alumno: “Hablas mucho y yo no digo nada”.

48. Alumna (María): “Jesucristo y el Diablo”.

49. J.A.: Claro, es que realmente desde la 35 más o menos, bueno Jesucristo y el Diablo lo nombra antes.

50. Alumna (María): Está en la 15.

51. J.A.: Pero toda la sección que va de la 35 a la casi 60 es que es un continuo encadenamiento de oposiciones, ¿no? “Yo el semen tú el amor, yo la música de fondo tú la habitación para dos, yo el champán tú los condones, yo uno más tú otra más...” ¿Vale?, está haciendo el juego de yo-tú, yo-tú y cosas que generalmente son opuestas, o que se contradicen, o que representan dos maneras de ver el mundo. Como el que decía Feli un tipo de escenario en este caso más elegante y otro menos... ¿vale?, eso son antítesis, y ocupan un lugar muy importante, ¡a ver...!, son muchas. Nos costaría encontrar un poema en el que haya más antítesis que aquí, que son casi 15 o 20, una por verso, ¿vale?, venga. Vamos a ver otras. ¡Enumeración!, es encadenar cosas “he visto esto y esto y esto”, es una retahíla, acumular cosas. ¿Aquí hay algún momento en el que haya una acumulación de elementos?

52. Alumna (María): “Yo y mi yo y mi Ballantines”.

53. J.A.: Bueno, claro, en el estribillo, es verdad que el propio verso “yo y mi yo” Ya en sí es repetitiva pero si encima la multiplicas porque es el estribillo todavía más. Pero, bueno, como es verdad que es una parte que se basa en la repetición porque es el estribillo vamos a considerar que es normal, vamos a buscar algún otro. Por si alguien no lo ha entendido es como si dijéramos, por utilizar un ejemplo coloquial: “voy a la frutería y compré manzanas, peras, melocotones, lechugas... eso sería una enumeración, ¿vale?, acumular elementos.

54. Alumna (María): Lo de “tú escucha lo que es aún más triste, soy un poeta y para mí la primavera no existe. Yo y mi Ballantines, tú y tus historias, yo fui al que amaste y ahora soy al que odias”

55. J.A.: Vale, es que busquemos donde busquemos es verdad que es un poema muy acumulativo, muy de una cosa y otra y otra, como el que va encadenando... Sin ir más lejos, de lo que acabamos de hablar, estas antítesis están encadenadas como una enumeración: Yo soy tal tú eres tal, yo soy tal tú eres tal... ¿Vale?, va enumerando la misma idea... Podría haber optado por hacerlo con un apareja solo pero él ha querido insistir: esto y esto y esto y esto.... O sea, que podríamos hablar de que enumera antítesis, ¿vale?

Bueno. Paralelismos. A ver, paralelismos son cuando se repiten estructuras (17:23). Hay diferentes tipos. De los que son meramente repetición de palabras, que es el más evidente, cuando la palabra se repite generalmente al comienzo de verso. Cuando el verso empieza igual: “la mañana... la mañana...”, claro, eso va generando un ritmo, una repetición de elementos en el tiempo genera un ritmo. Empezar los versos igual. A eso se le llama anáfora en poesía. Pero, a veces, se repiten estructuras, no palabras sino estructuras, estructuras sintácticas que pasa más desapercibido. Vamos a limitarnos a anáforas que es más sencillo. ¿Veis alguna anáfora aquí? ¿Versos que empiecen igual?

56. Alumno: “Yo, yo, yo...”

57. Alumna (María): Sí, el estribillo.

58. J.A.: Claro, de nuevo, la misma sección en la que estábamos “yo soy, yo, yo, tú, yo, tú, yo”, ahí va encadenando anáforas. Incluso si nos salimos de esa zona si me seguís el 16, 17 “yo y mi Ballantines, yo fui”. O en los versos 75, 76: “cuántas esquinas, cuántos estilos”. Versos que empiezan igual, y eso genera igual que la rima que es una repetición al final, pues hace una repetición al principio y todo eso contribuye a la eufonía, que suene de una manera especial. Lo digo porque pensamos generalmente en la rima, solo, que es el mecanismo más evidente de repetición, el más clásico, pero hay muchos otros, desde repeticiones a los comienzos de verso como también repeticiones de las estructuras métricas de cómo caen los acentos, ¿vale?, que es muy importante también en poesía.

Bueno, vamos a buscar figuras más de contenido y con eso acabamos ya. Metáforas. Imagino que todos recordáis lo que era una metáfora, cuando dice “esto es esto” y evidentemente entre a y b, a es b. No hay una relación directa sino que es una asociación libre que hace el autor.

59. Alumna (María): “Acariciar la almohada”.

60. Alumno: “Yo Zeus”

61. J.A.: Vale, por ejemplo: “yo soy Zeus”, tú no eres Zeus, tú no eres un dios griego pero haces una equivalencia. Vale, ¿algún otro?

62. Alumno: “Yo el whisky tú esta noche”

63. J.A.: Eso es. Es que es una acumulación de metáforas. Eso es lo que quiero que veamos.

64. Alumno: “Tú es escote, yo la mirada”.

65. J.A.: Claro, cuando dices tú el escote... tú no eres un escote. Si habláramos en un término racional eso no tiene sentido, no es una frase racional. Claro, entramos en el terreno de la metafórico. Tú representas... tú eres como si fueras un escote, yo soy..., ¿vale? Por cerrar el círculo, realmente, toda esa sección, desde el 35 en adelante es una enumeración, hemos dicho, de antítesis y a su vez son metáforas. O sea, que lo que quiero que veáis es que ese pasaje está muy elaborado poéticamente. Es una mezcla de figuras. O sea, es un pasaje, si queréis decirlo así, muy poético, muy lleno de recursos, muy técnico incluso. Muy pensado, si ahora nos ponemos en la piel de quien lo está escribiendo piensa mucho, no es casual. Esa acumulación de elementos, esa repetición de contrarios, ¿vale? Es más, es difícil encontrar ejemplos poéticos puros en la literatura en los que haya tanta acumulación de metáforas. Eso es lo que quiero que veáis, y cuando lo escuchamos evidentemente no pensamos en eso, pero el creador... Os acordáis cuando Kase O nos dijo “cuando estás trabajando la canción...”, claro, esto no es fruto del azar, requiere un trabajo porque está puliendo los versos. Bueno, venga. Por último, les comenté a vuestros compañeros de 4C una figura que no es figura como tal pero que es un fenómeno retórico muy importante y ya no solo en esta canción, sino también en el género, el rap, porque va a aparecer en las siguientes canciones también,

que es lo que se llama el lenguaje soez, o las palabras mal sonantes sean tacos, sean insultos, sean expresiones peyorativas, lo cual llevado al extremo, que este poema, esta canción a lo mejor no lo es, no es extrema, ¿no?, pero de hecho vamos a leer un poema que es más esto que voy a decir ahora que la propia canción que es lo que se llama la coprolalia. “Lalia” es dicción y “copros” es excrementos. Coprolalia es, literalmente sería, y perdón por la expresión, echar mierda por la boca. Eso es coprolalia. Nos viene al caso de esta canción porque realmente la palabra mierda aparece al final continuamente. En esa parte que hemos visto más de protesta “a la mierda tal, a la mierda cual...” que es coloquial, pero que aquí ingresa en el terreno poético. O sea, forma parte del discurso. Es algo a lo que no estamos acostumbrados, generalmente, es más, pensaremos que ese tipo de lenguaje “qué coño piensa tal” que también aparece al final, pues bien, en el lenguaje cotidiano es admisible con amigos, en el bar... pero uno de los rasgos que tiene la modernidad en general en la poesía, más todavía en la música, es ese lenguaje que estaba apartado a lo doméstico, o a lo familiar, a lo amistoso, se incorpora a la poesía y es normal que así sea porque lo poético no tiene por qué ser el territorio de lo bello, de lo cursi, sino que lo poético tal y como se entiende en la modernidad es la mezcla de todo. Todo lenguaje, toda idea, toda escena puede aparecer en un poema o en una canción. De hecho, vamos a ver que el rap echa mucha mano de eso, de ese lenguaje soez. Al final podemos ver múltiples ejemplos de eso: “mierda, coño...” palabras malsonantes desde el punto de vista de la norma estándar. Pues con eso terminamos. Vamos a hacer ahora ...

[me quedé sin espacio para la grabación y se perdió parte de la clase. De todas formas no daría mucho tiempo de comentar porque se leyó el poema que era bastante largo. En cualquier caso, se adjunta a continuación los apuntes que tomé de la clase].

NOTAS DEL CUADERNO DE CAMPO

Presentación de Leopoldo María Panero. Se lee el poema (el grupo se comporta mucho mejor que el otro en la lectura).

Se responde a las preguntas.

- ¿Qué te ha gustado?

Una persona está de acuerdo con todo lo que dice. La crítica social. A otro le gustan los juegos de sangre y alcohol.

- ¿Qué no te ha gustado?

Que es demasiado largo, dice un alumno.

- ¿Os ha sorprendido?

Que cambia de idioma. José Antonio les hace ver la temática del mundo turbio y oscuro que presenta el autor.

Acerca de la voz poética se comenta que cuenta su vida, también se habla de depresión, rabia, soledad, se auto desprecia.

En cuanto a los temas principales José Antonio propone el del yo que se desintegra. Nombra a Pessoa, que es un poeta que escribe haciéndose pasar por diferentes personas. Es algo esquizofrénico. Panero padeció esquizofrenia lo cual implica que es un yo en descomposición.

Hay intervenciones. Uno habla de lo esquivo en otro grupo rapero. Otra dice que ayuda a entender al poeta.

José Antonio comenta que es habitual en la literatura el tema del doble yo e incluso más, como en el caso de Panero.

7.6. Sesión nº 6

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: canción Ballantines de Violadores del Verso y poema de Leopoldo María Panero “Canción del groupier” y comienzo de “Basureta” o “Tiempos raros” de Kase O

NÚMERO DE SESIÓN: 6

DÍA: 31/05/2019 a las 10 horas:25 minutos.

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 42'19''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 17 alumnos de 4C de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A.: Hoy lo que vamos a intentar, ya nos queda muy poco y además yo creo que nos apetece pasar a otro ciclo, es acabar, rematar el poema que estábamos viendo, vamos a comentarlo rápidamente y, sobre todo, más que el poema en sí dedicar unos pocos minutos a reflexionar uniendo canción y poema que un poco es el quid de la actividad y en cuanto acabemos escucharemos otra canción sobre la que hablaremos los próximos días o la semana que viene o cuando hagamos la próxima sesión. Entonces, ¿tenéis la fotocopia delante, por lo que veo? Vamos a ver donde nos quedamos. Si no recuerdo mal... estábamos tratando de ver este poema que leímos y que vimos y comentamos ya cuestiones de impresión: qué os gustaba más, menos, qué os parecía... Más o menos creo que llegamos a la conclusión que era un poema extraño, largo, oscuro y tratamos ya entrando un poco en él de determinar que sentimientos aparecían y más o menos anotasteis pues soledad, desesperación, una sensación como casi límite de alguien que está...se llega a insinuar de alguien que está al borde del suicidio... o de..., ¿de acuerdo?

Vamos a ver cuestiones más formales. Recordad que venimos de hacerlo también en la canción, pues es cuestión de ver si hay repeticiones, si hay metáforas, si hay personificaciones. Bueno, pues vamos a buscarlas entre todos. Vamos a buscar primero las más evidentes, las figuras de repetición, las que son pues, como recordáis:

paralelismos, anáforas versos que empiezan igual o que repiten estructuras. ¿Alguien me dice alguno?

2. Alumno: “Fumo mucho”.

3. J.A.: Claro, ya de un principio los dos primeros versos es una anáfora. Bueno y si lo unimos con el cuarto: fumo, fumo, fumo. Ya el propio arranque del poema va marcando esa anáfora que, por cierto, porque muchas veces convertimos la retórica que es esto, el arte de ver las figuras literarias como si fuera simplemente una labor detectivesca, “bueno aquí hay una, aquí hay otra”, bueno, pues por qué las hay. ¿Por qué creéis que a lo mejor un poema que empieza tan machacón en ese sentido “fumo mucho, demasiado, fumo para frotar, fumo, fumo”. Esa repetición que efecto produce? Porque, claro, las cosas no se hacen por bueno, voy a poner una anáfora aquí. Se persigue algún efecto.

4. Alumno: Decir que fuma mucho.

5. J.A.: Pero, ¿por qué repetirlo? con decirlo una vez ya valdría.

6. Alumno: Para recalcarlo, para que se vea la...

7. J.A.: Claro, es un efecto de cargar la foto, por así decir, ese fumar mucho uno adquiere la sensación de... tiene la experiencia casi palpable de fumo mucho y te lo estoy diciendo y te lo repito. Te lo digo casi de una manera obsesiva. O sea, para eso sirven las figuras literarias, no por decir que como soy poeta y se supone que tengo que hacer figuras las pongo, sino que persiguen un objetivo. ¿Vale? ¿Alguna otra repetición?

8. Alumno: 14, 24.

9. J.A.: ¿Cómo, perdona?

10. Alumno: 14, 24.

11. J.A.: Me palpo, me palpo. Muy bien, es verdad, este no lo tenía señalado yo. ¿Alguna más? Hay varias. Fijaos que en la canción, por ir hilando con cosas que vimos, en la canción había muchas, es más, ¡Victor!, ¿vas a seguir así? porque hoy no voy a dejar que sigamos mucho rato, salís directamente. En la canción recordáis que había un pasaje que de 15 o 20 versos que era una encadenación de aliteraciones. Aquí, a lo

mejor, no es tan explícito pero también hay bastantes, ya hemos visto tres o cuatro. Yo tengo anotada por ejemplo la 35-36: “me digo, me digo”. O sea, que las hay.

12. Alumno⁶: 45.

13. J.A.: ¿Cuál, perdona?

14. Alumno⁶: 45-46.

15. J.A.: “Que el vaso, que este vaso”. Sí, muy bien. A veces no son exactas pero el efecto casi es el mismo. Incluso a veces, ya lo dije, no son repeticiones de palabras sino de estructuras, que cuesta más verlas pero que si las buscásemos igual hasta las encontraríamos.

16. Alumno: La 59 y 60. “Un jugador de póker y un cazador de dotes”.

17. J.A.: Muy bien, muy bien. Pues ese sería un ejemplo. Fijaos, eso sería repetición de estructuras de sintagmas nominales, que si os fijáis nada coincide, bueno, el “un” y el “de”, pero “jugador de póker, cazador de dotes”. No coincide literal pero el oído reconoce que hay estructuras, en este caso, sintácticas similares. Vale, muy bien.

18. Alumno*: Y un poquito más adelante 62 y 63 también.

19. J.A.: “Un cazador de dotes, un asesino tímido” ¿Ha eso te referías?

20. Alumno*: Sí pero tampoco...

21. J.A.: Bueno, pero sí. El caso es que si que vemos que estas figuras de repetición son muy frecuentes en la poesía porque dan ritmo. Porque el ritmo no solo se consigue con la rima, porque de hecho, seguramente y si os habéis fijado, luego si queréis hablamos un minuto de rima, este primer poema y otros que vamos a ver que no tienen rima. Entonces, ¿si se renuncia a la rima se pierde por ello el ritmo? No, hay otros recursos rítmicos: o que tienen que ver con la entonación, con la repetición de estructuras... Entonces, muchas veces lo que se ve en la poesía moderna es que rara vez acude a la rima. Rara vez acude a la rima aunque también la hay. Fía lo rítmico a otros factores a nivel de enunciación, a la repetición de palabras. Fijaos y ya con eso termino. En los versos 7,8,9 no hay anáforas, o sea, no es al principio de verso pero fijaos, dice:

⁶ ^*Un mismo alumno con el que se establece un diálogo consecutivo.

“la sangre que sale de mis grietas de mi cráneo y toda mi alma sabe a sangre. Sangre fresca no se si...”. O sea, se acumula la palabra sangre tres veces prácticamente en dos versos seguidos. Es algo parecido a lo de fumo, fumo, fumo. Es meterte casi con una cuña en el cerebro la palabra para que sea algo excesivo. “Sangre, sangre, sangre”. A nosotros como espectadores, como oyentes se nos incrusta esa palabra clave del poema a través de la repetición. ¿Vale?, muy bien.

Vamos a buscar alguna otra figura, por ejemplo..., yo tengo aquí anotado metáforas. Recordáis que en el poema de Kase O había muchas: “yo soy tal, tú eres tal...” que decíamos aparecen en los poemas pero en la canción también y más de las que aquí podamos encontrar, pero, a lo mejor, alguna hay. ¿Veis alguna? Es verdad que a lo mejor no son tan explícitas como... Pero vamos, hay una que se repite en diferentes momentos, creo que la primera vez es al comienzo, versos 8-10 que es esta idea de la sangre y el vino. Ya que acabamos de nombrar la sangre. Dice: “tengo la boca llena de sangre”, esa equiparación sangre vino va a ser constante hasta el punto de que bebo tanto que mi sangre ya es vino, como que soy ya todo vino. Lo que corre por mis arterias y mis venas no es sangre sino vino. Eso en realidad es una metáfora, porque evidentemente no puede haber vino en las venas. ¿Alguna otra?

Otra figura que no nos aparecía en la canción pero que así nos va permitiendo ver diferentes modelos o refrescar las figuras literarias que hemos ido viendo a lo largo de la ESO. Dice, el verso 45. Digo yo dónde hay algo y a ver quién me sabe decir de qué figura se trata. Dice “que el vaso de alcohol besándome los labios”. Eso ¿sabéis qué figura puede ser? O sea, el vaso me besa.

22. Alumno*: Personificación.

23. J.A.: Bien, bien ¿por qué?

24. Alumno*: Porque un vaso no puede besar.

25. J.A.: Eso es, porque se le atribuye una propiedad humana o animal a algo que no puede... el vaso no puede besar. Fijaos, y es una imagen muy lograda porque la imagen, si la visualizamos, alguien bebiendo, claro, en el mundo real de los hechos

físicos tu eres el que, ni siquiera besar, el que se acerca el vaso, ¿no?, pero llega a ser tanto vivo por el vino, estoy casi enamorado del vino que ya el propio vaso me besa a mí. Es una forma poética de reforzar esa sensación. ¿De acuerdo?, muy bien.

Vale, pues yo creo que con eso cumplimos el apartado formal. Sí que me gustaría comentar, aunque no está propiamente en el guión pero que es algo muy clave en este poema y que ya casi nos da pie al cierre que es relacionarlo con la canción y el por qué, a lo mejor, que es lo que os quiero preguntar: ¿qué lazos crees que unen este poema con el que vimos el otro día? Y es algo que ayer salió un poco de pasada, en el otro grupo lo comentamos más que es el tema del “yo”. De este tema de dobles “yoes”. Os acordáis que en la canción había como dos “yoes”, de hecho aparecía en el propio estribillo: “Yo y mi yo...” Pues esto de yo y mi yo qué es, pues una cosa es el yo y otra cosa es el yo que proyecto y muchas veces entre ese yo y el otro yo hay un desajuste que seguramente es el que lleno con droga, vino... Yo creo que en este poema eso casi se... bueno, literalmente se multiplica porque ya no es que haya un yo o dos yo. Porque yo creo que uno de los temas claves del poema es el yo deshaciéndose, por así decir. Pero un yo que es a la vez muchos “yoes”, un yo que casi roza lo esquizofrénico. ¿Me podéis localizar momentos en los que alguien diga de sí mismo que es una cosa y luego que es otra?

26. Alumno*: Cuando dice que es una persona (no se oye) cuando dice que soy Pessoa y luego dice que es otra persona.

27. J.A.: Vale, muy bien. Has ido al grano aunque yo creo que habrás ido por intuición porque supongo que no sabes quién es Pessoa.

28. Alumno*: No.

29. J.A.: No, no, normal. Bueno, pues es uno de los grandes poetas del siglo XX, seguramente, una de las cumbres de la poesía del siglo XX, pero claro, normal porque para empezar no es español, es portugués. Aunque se llame Fernando es portugués, entonces claro, normal que no lo conozcáis. Sin embargo, claro, Leopoldo María Panero ya os dije que a pesar de este perfil un poco marginal, persona esquizofrénica, drogadicta..., es una persona cultísima con una grandísima formación literaria. Entonces, pues claro, ha leído casi toda la gran poesía tradicional del XX, XIX, XVIII y

ha leído a Pessoa y él sabe perfectamente lo que está diciendo. ¿Qué está diciendo cuando él dice que es Pessoa? Bueno, Pessoa es un poeta que configura toda su obra a través de lo que se llaman heterónimos, de otros nombres. Él en lugar de firmar como Pessoa se va inventando diferentes personalidades, uno de ellos es este Álvaro de Campos que nombra aquí. Crea como a diferentes poetas y cada uno escribe de una manera diferente. Fijaos que estamos hablando de una cosa que ya técnicamente es complejísima. Decir pues ahora voy a escribir como si fuera un poeta muy... del campo, muy rural y bucólico y ahora voy a escribir un libro como si fuese un poeta muy modernista y ahora voy a escribir un libro..., llega un momento en que es un alarde que roza casi lo patológico. Ese deshacer el yo en muchos yoes es muy complejo. Bueno, pues Leopoldo María Panero no casualmente cita aquí a Pessoa. Dice “yo soy como Pessoa” que era diferentes personas a la vez. ¿Vale?, o sea que, realmente, O donde da la clave cultural del poema es ahí, cuando dice: “soy como Pessoa, que era Álvaro de Campos...”, muchos poetas, muchas personas dentro de uno. Pero hay un momento que, a lo mejor, es más claro. En los versos 56-57 cuando dice: “unos días soy Caín, un jugador de póker”.

30. Alumno: Sí, eso es lo que te iba a decir.

31. J.A.: “... un cazador de dotes”, luego dice “soy Abel”. O sea, tan pronto soy Caín como Abel que es ejemplo máximo como de antagonismo, lo contrario. Es un yo que en un momento dice que desearía ser un esclavo. sea, es un yo que no sabe lo que es o qué quiere ser o que quiere ser muchas cosas. Es un yo confuso, fragmentado o roto, que eso, seguramente es lo que nos produce esa sensación de poema extraño, de alguien que desea ser tan pronto bueno como malo. Esa especie de locura y además aquí la expresión no es exagerada es la que seguramente, y con eso ya trazamos un puente con la canción nos habla de cómo esos fenómenos de un yo que no es estable, está desestabilizado tratan de buscar consuelo en recursos como pueden ser el alcohol o como puede ser la soledad. El tratar de equilibrarse, que seguramente, en lugar de equilibrarse acabarán desequilibrados más, ¿no? y es lo que hace que estos poemas o estas canciones tengan ese lado oscuro o ese lado inquietante, ¿vale?, ¿estáis de acuerdo?

Bueno, llegamos a la parte final que quizá sea la más importante. La pena es que como han pasado muchos días, pues claro, hay que hacer un pequeño esfuerzo para recordar la canción, recordar el poema y tratar de responder a lo que os voy a preguntar, ¿vale?, pero vamos a intentarlo. La primera sería: ¿qué conexiones temáticas encuentras?, ¿en qué temas se parece la canción de Kase O, o de Violadores del Verso para ser más exactos, y este poema?

32. Alumno: La depresión que siente.

33. Alumno (Carlos): (no se oye)

34. J.A.: ¿Que no sabe quien es (...) ? Sí, sí, es una buena... Fíjate, aparentemente, la respuesta más obvia es el alcohol. Esto habla mucho de cómo bebe y tal y el otro se titula nada menos que Ballantines que es una marca de whisky, pero claro, me parece muy fina la respuesta de Carlos en el sentido de que, evidentemente el alcohol es un tema, pero no el alcohol por el alcohol, sino a lo mejor el alcohol que efecto ejerce aquí. Es esa especie de compañero que trata de amortiguar o acompañar ese desequilibrio. O sea, realmente a lo mejor el tema real es este yo en estado precario, por así decirlo, y que recurre entre otras cosas al alcohol. ¿Vale?, o sea, que muy bien, más que decir pues aquí habla de vino y ahí habla de whisky. Cierto, pero, ¿por qué? Pues porque seguramente está hablando de yoes inestables que están en situación límite. Muy bien.

¿Algún otro tema? En esta clase creo que no salió pero, bueno, os pongo sobre la pista si no. En la otra clase si que lo comentaron. Echad un vistazo así rápido, aparece en varios momentos, ¿eh?, en los versos ochenta y tantos noventa.

35. Alumno*: ¡Ah, sí!, sobre todo en el final del rap. La crítica a España.

36. J.A.: Eso es. Muy bien.

37. Alumno*: La crítica al sistema.

38. J.A.: Además aquí es muy literal, en los dos incluso aparece la palabra España. Ese deseo de decir..., bueno, aquí Leopoldo María Panero dice que es un infierno, este país horrible y en el rap pues también vemos esa parte más agresiva era de denuncia de la hipocresía de los políticos. A lo mejor ahí no era tan genérica. En el de Leopoldo

María Panero es más porque él ya España, directamente, todo lo que rodea a España, pero sí que ese tono de denuncia está muy presente. Claro, que en el fondo es ciertamente lógico, estamos hablando de poemas de seres solitarios que abominan de lo que les rodea. Fijaos, son personajes que viven en un país concreto que en ambos casos es España. Esa denuncia a lo que les rodea, a esa sociedad en la que están y no están a gusto. Ese tema también es común. Bueno, ya casi ya acabamos. Hemos determinado los temas, lo del yo por así decir, llamémoslo inestable. El yo inestable y la sociedad, España. ¿Los trata exactamente igual los temas o hay diferencias creéis que se parecen en cómo abordan los dos temas? Porque uno puede abordar el mismo tema con posiciones completamente diferentes, podríamos tener un poema de elogio de la sociedad española y otro de crítica, el tema sería común España pero variaría el enfoque. ¿Aquí creéis que son parecidos, o diferentes... hay algún matiz?, o sea, por ejemplo, el tema del yo, ¿se parecen?

39. Alumno: Se parecen.

40. J.A.: ¿Os parece alguno más extremo que otro...?

41. Alumno: La poesía más extrema.

42. J.A.: ¿Estáis todos de acuerdo?

43. Alumno (Daniel): (no se oye pero se refiere al tema de la política).

44. J.A.: Vale, pero eso más en el tema de la política. Decía primero el del yo, con respecto a ese personaje, digamos, al límite que ya está perdiendo el norte, ¿os parece más extremo la canción o el poema?

45. Varios alumnos: El poema.

46. J.A.: Yo quizás a lo mejor por el hecho de que en la canción, aunque solo sea casi una cuestión cuantitativa, permitidme que lo diga así, en la canción hay como dos oyes, pero aquí ¡es que hay muchos!, como se dice coloquialmente es una jaula de grillos. Es una cabeza que tan pronto se cree una cosa como otra como que quiere ser un esclavo, como que es Caín, Abel..., o sea, es un caos máximo. Parece que esté en una situación como más límite. Incluso aquí hay momentos en el que anuncia el deseo de

matarse. En el otro es más una crisis profunda pero, a lo mejor no tan extrema, ¿no?, quizás, creo yo. Pero, bueno, es opinable.

¿Y en el tema de España?, que es lo que decía Daniel (21:40).

47. Varios alumnos a la vez: (No se percibe bien lo que dicen).

48. J.A.: En el otro es más como una cuestión específica: el plan contra las drogas, la hipocresía, los políticos..., parece que es algo más de denuncia social. En cambio en el poema es algo más existencial, esto es un horror todo. Que seguramente dice España porque es español que si viviese en Francia diría Francia. Es más bien el mundo es un desastre. Es haber roto amarras completamente con el mundo, no tiene ya ninguna esperanza ni con su país ni con nada. En el otro... al fin y al cabo el que critica un sistema político, en el fondo, piensa que si se arreglasen las cosas pues iría mejor. Mantiene todavía un contacto con su sociedad. Aquí ya es todo a la basura, esto es un infierno, ¿vale?, muy bien.

Y, por último, ya la última pregunta. ¿Qué os ha gustado más en la canción o en el poema...?, ¿qué os ha interesado más?

49. Alumno: La canción menos.

50. Alumno*: A mí la canción me ha gustado más.

51. J.A.: ¿Por qué?

52. Alumno*: El poema me parece demasiado rebuscado. Demasiado enrevesado.

53. Alumno: Yo la canción no la escuché, no estaba.

54. J.A.: Pero, ¿os parece que uno y otro tienen ese aire de familia que decíamos?, ese... se compenetran, siendo que, como dije, no tienen nada que ver. Los autores no se conocen, es verdad que son contemporáneos, que han vivido en los mismos años en España, pero pertenecen a generaciones diferentes, a mundos diferentes, ¿pero creéis que tiene cierta lógica la pareja que creamos de este poema y esta canción?

55. Varios alumnos: Sí, sí.

56. J.A.: ¿Puede ayudar a entender...?, dicho, a lo mejor, de otra manera ¿el que escuchásemos la canción y trabajásemos en ella, a lo mejor, en este poema tan raro, nos ha ayudado a entenderlo de una manera que seguramente no hubiésemos entendido si lo hubiésemos traído de golpe?

57. Alumno: Sí, con lo del doble yo.

58. J.A.: O al revés también, ¿el ver el poema nos permite apreciar que en la canción hay recursos poéticos, que también forma parte de una misma raíz que es el juego de las palabras, de los símbolos de...?

59. Alumno: Sí.

60. J.A.: Bueno, pues ese es un poco el objetivo.

Bueno, pues cambiamos de ciclo, vamos a empezar otro, a ver cuando lo completamos, que es otra canción. ¿Podéis encender...? Vamos a escuchar otra canción, mientras la va buscando Eduardo, que se llama “Basureta” que es del último disco de Kase O. Entonces, como hicimos el otro día vamos a... primero escucharla y luego pues... quizás agilicemos los pasos. Lo del cuaderno lo haremos oral directamente o iremos más al grano, pero un poco el procedimiento será el mismo. Os he traído las fotocopias pero primero vamos a escuchar.

61. Alumno: Esta es de Kase O.

62. J.A.: Sí, la otra era de Violadores del Verso, esto es Kase O.

63. Eduardo: ¿Quieres que ponga letra y así...?

64. J.A.: No, como la traigo luego... Aunque parezca que no, no es casual que no os demos el texto. Primero vamos a oírlo en su medio natural, cuando uno va a un concierto de rap no tiene [suena una música de fondo muy fuerte que interrumpe porque está buscando la canción y le ha saltado otra].

¿Conocéis la canción?

65. Alumno: Sí.

66. Alumno: Yo la he escuchado.

67: Alumno: Esta es depresiva que *flipas*.

[Se escucha la canción]

68. J.A.: Bueno, ¿la conocíais algunos?

69. Varios alumnos: Sí.

70. J.A.: Bueno, recordáis que la otra vez hicimos, para ordenar el pensamiento lo escribimos, pero si os parece vamos a hacerlo directamente. Primero: ¿Qué es lo que más os ha gustado de la canción, qué menos..., si os ha sorprendido alguna cosa? Vale, ¿qué es lo que más os ha gustado?

71. Alumno: Es que a mí no me gusta el rap.

72. J.A.: ¿O lo que menos?

73. Alumno*: La canción es como muy pesada, como muy...agobiante, muy...

74. J.A.: Te desasosiega un poco.

75. German*: Sí, notas la angustia de él cuando está casi llorando.

76. J.A.: Sí, claro, evidentemente sí que es muy patética en el sentido de que transmite un sentimiento que en este caso es de... y eso angustia un poco.

77. German*: En plan... lo que intenta conseguir la canción lo consigue y muy bien.

78. J.A.: Claro, porque es un ritmo muy lento, así como de respirar... Sí, sí, muy bien. Claro, ese factor a algunos les gustará, pero cuando hablamos del gusto, por definición es subjetivo y en esto no hay razón. Pues esto que ha dicho Germán es lo que hace que me guste y alguien dirá, a mí al revés, ¿vale?. ¿Qué opináis sobre esto u otras cosas que os hayan gustado o no?

79. Alumno: A mí no me ha gustado nada.

80. Alumno: Al final era repetitivo.

81. J.A.: A ver, ¿alguien más?, Paula, por ejemplo, ¿qué te ha gustado más y qué menos?

82. Paula: El ritmo.

83. J.A.: El ritmo ¿más o menos?

84. Paula: No, más, más. Es como más relajado.

85. J.A.: Vale. ¿Raúl?

86. Raúl: La letra, sobre todo el mensaje.

87. J.A.: Eso te ha gustado. Vale, ¿os ha sorprendido o desconcertado, ya el matiz es algo más positivo o negativo, algo? Recuerdo que, por ejemplo, Daniel dijo la otra vez que en su caso las palabras le habían resultado desagradables o..., ¿algo de esta canción que os haya sorprendido para bien o para mal?

88. Alumno: Que se echa la culpa de algo.

89. Alumno*: Que hace como que llora, porque no creo que llorara.

90. Alumno: Sí, que llora

91. J.A.: ¿Eso te ha sorprendido?

92. Alumno*: Sí.

93. J.A.: Porque a lo mejor no es tan frecuente, quieres decir. Claro imagino que esto, el horizonte de privativa varía mucho, que es como se llama esto, claro, si uno conoce más el género o menos. A lo mejor el que no escucha rap en general, claro, pues casi todo le va a sorprender en un sentido positivo o negativo porque es un poco todo nuevo, en cambio el que tiene más claves a lo mejor hay menos cosas que le sorprendan. Pero, bueno, aquí como tenemos un poco mezcla de todo, a algunos le gusta más y otros que a lo mejor no escucháis.

94. Alumno: Yo nada.

95. J.A.: Por eso es interesante esta pregunta. Pues tanto al que no le gusta, que a lo mejor no ha oído nunca nada pues dice me extraña que un rap pueda ser tan lento. Lo digo pensando en cuestiones generales. Yo tenía más el estereotipo de la canción anterior, por ejemplo. Y otro, a lo mejor dice, no, yo he escuchado más canciones y esto tampoco me extraña. Por eso la pregunta está con esa intención, de ver, aprovechando que somos muchos lo que a unos nos sorprende y a otros no y eso habla también un poco, no solo de la propia canción, sino de nosotros, de lo que esperamos nosotros. Gabriel, por ejemplo, ¿algo que te haya sorprendido o no?

96. Gabriel: No.

97. J.A.: La pregunta que os hice el otro día y que quizás por lo que veo os suele resultar más difícil es establecer lazos entre esta canción y otras o alguna otra manifestación artística, una película, canción, serie... Lo que trata esta temática ¿os recuerda alguna otra cosa?

98. Alumno: Sí, más canciones de Kase O.

99. J.A.: Sí, ¿más canciones?

100. Alumno: “Guapo tarde”.

101. J.A.: ¿Y algo personal?, que recordad que dijimos, primero, cuestiones artísticas o sentimientos que hayáis podido sentir de vosotros o de gente que os rodea... En esta temática ¿la entendéis, por así decirlo, los movimientos que involucra?, o so sé de que mundo me habla. ¿Os recuerda a algo o no?

102. Alumno: No, no toca.

103. J.A.: Vale, pues si os parece, para ir afinando, vamos a entrar más en el análisis que hemos hecho de temas... y para eso nos va a ayudar las fotocopias que decíais que al verla ahora os ayudará a entender más detalles. Entonces, los reparto. No he puesto lo de los versos. Si queréis ir numerándolos mientras los reparto y a ver si nos da tiempo de hacer... Venga, a ver si nos da tiempo a centrar los temas, ¿de acuerdo?

Lo primero que os voy a preguntar, mientras vais numerando y ya vais viendo cosas o pasajes que no habéis entendido y ahora podéis leer... Id pensando que nos dice la voz poética, quién nos habla. Qué sentimiento nos transmite.

104. Alumno*: Culpabilidad.

105. J.A.: Un momento y lo ponemos en común. Id pensándolo. Qué tipo de sentimientos nos mueve. [Se deja un espacio de tiempo para la reflexión] Venga, si queréis empezamos. ¿Qué decías?

106. Alumno*: La tristeza que viene de...

107. J.A.: Sentimiento de culpa que has dicho. Sí, yo creo que está presente. Y si queréis luego entramos en detalles más diversos. No te preocupes que está claro que

sobre vuela uno de los sentimientos que está claro es la culpa. El sentirte culpable. ¿Algún más?

108. Alumna: Angustia.

109: J.A.: Sí, muy bien, una especie de hastío, vacío... profundo ¿eh?, no en un sentido de, bueno, de aburrimiento, sino como de, por eso la palabra hastío implica, generalmente, más que aburrimiento el hastío es una especie de pérdida de ganas, es una especie de estado cercano a lo depresivo. Es una palabra que seguro que va a salir aquí en algún momento. Es un estado depresivo. Yo me había apuntado reconocimiento de un error que realmente lleva una culpa. Él se da cuenta, quien nos habla, de que ha hecho algo mal, reconoce que se ha equivocado y, por tanto, se siente culpable. ¿Algún sentimiento más? Porque yo creo que hay bastantes. Habéis dicho los principales, los más importantes pero yo me había anotado aquí incluso alguno más. Es verdad que todos van al mismo campo semántico porque yo me había apuntado intento de rectificar, que va ligado a culpa y va ligado a reconocimiento de error. De hecho son como tres momentos: reconoce que se ha equivocado, se siente culpable e intenta cambiar. Son procesos que van encadenados, aunque no siempre se dan, uno puede sentirse culpable pero no hacer nada, o, al revés, saber que te has equivocado pero me da igual.

Jorge y Victor, último aviso, y ya hablaremos el lunes.

Sentimiento de error, reconocimiento de culpa e intentar cambiar. Pero es verdad que si buscásemos una palabra con culpabilidad que ha dicho Carlos valdría. Yo sí que había anotado uno que es un poco diferente porque esto, ya digo, forma parte del mismo campo semántico, hay un pasaje, hay unos versos, si queréis incluso los puedo ya precisar, sobre el 80 más o menos, 79. Yo me había apuntado nostalgia, o recuerdo del tiempo pasado, los tiempos mejores. Y él habla de la infancia, de su madre, de su amigo Carlos... O sea, nostalgia, melancolía por los tiempos pasados. Tened en cuenta que el poema es tiempos raros. ¿Los tiempos raros cuáles son? Los que está viviendo ahora, ¿no? Entonces claro, un movimiento muy natural cuando uno está pasando un mal momento es acordarse cuando no ha sido así, cuando ha estado bien y, claro, generalmente eso se encuentra en el pasado, y muchas veces en el pasado lejano. Evoca el pasado muy pasado, la infancia, con nostalgia, con cariño, allí yo sí que estaba bien.

Es un sentimiento que es verdad que no es el principal, que aparece en ese momento sobre todo, pero que está.

Vale, pues yo creo que la primera parte la hemos enfocado. Ya continuaremos la semana que viene.

7.7. Sesión nº 7

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: canción Ballantines de Violadores del Verso y poema de Leopoldo María Panero “Canción del groupier” y comienzo de “Amor sin clausulas” de Kase O

NÚMERO DE SESIÓN: 7

DÍA: 31/05/2019 a las 11 horas:25 minutos.

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 42'19''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 25 alumnos de 4B de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A.: Si no recuerdo mal lo habíamos leído, habíamos comentado solo muy someramente que era un poema oscuro un poco extraño, largo, con muchas alusiones oscuras por cultistas, porque alude a obras y personajes que no conocemos como Pessoa; si no sabéis quienes son, claro, te pierdes. O también sentimientos que, claro, por su propia oscuridad resultan un poco... desasosegantes y más si tenemos 15 o 16 años que no somos lectores experimentados en poesía, ¿no? Bueno, vale, pues teniendo en cuenta eso yo creo que no llegamos, o sí... me despisto ya. ¿Llegamos a comentar los sentimientos que se ponían en marcha?

2. Alumnos: Sí.

3. J.A.: Sí, es verdad, porque si que hablamos de lo de Pessoa, lo de los “yoes”, ¿no? Entonces dijimos soledad, rabia contra el mundo, contra España en concreto, que eso lo hablaremos; y es una especie de yo en descomposición completa, ya no solo dos “yoes” como veíamos en la canción anterior, ¿os acordáis?, “yo y mi yo” sino que aquí sería yo y mis “oyes”. Tan pronto quiero ser Caín, Abel, un negro esclavista, hay una enajenación, porque si os fijáis en la palabra enajenación quiere decir vivir fuera, vivir en lo ajeno, o sea, estar fuera de ti. No estar en ti mismo, sino como se dice coloquialmente, estar en una jaula de grillos, como que tengo dentro mil voces que me hablan por dentro, que sería uno de los síntomas de la esquizofrenia que por otra parte

decimos que este poema linda casi en eso y su autor sabemos que, al conocer su biografía, pues que realmente era paranoico, ¿vale?

Bueno, vamos entonces a intentar afinar un poco más. Os voy a proponer una serie de versos... Si alguien quiere proponer algún verso que le llame la atención decírnoslo también, pero por agilizarlo yo me he señalado algunos que nos pueden ayudar a entrar en él dando, por supuesto que, primero, como el tiempo es el que tenemos, es el que hay y es un poema muy largo y muy complejo que analizarlo bien requeriría horas, pues tampoco la aspiración es entenderlo perfecto, pero bueno, por lo menos ir acercándonos a lo clave, ¿vale? Entonces yo los versos que tengo señalados son pues..., a ver, por comentaros. Sí, ¿no los tenéis numerados? El primero es el verso siete, vais a llegar en seguida a él. ¿Qué es esto de “tengo la boca llena de sangre”?, claro, es una imagen un poco rara. ¿A qué se refiere esa sangre?

4. Alumno: A la humana.

5. Alumna: De...

6. Alumno: O a vino.

7. J.A.: A vino. Si releéis un poco el pasaje, porque es verdad que el poema lo leí yo ayer y no lo teníais delante y han pasado unas horas... Él está hablando de beber y hay una asociación continua de vino-sangre. Él nos dice que está bebiendo y llega a decirnos que prácticamente lo que corre por sus venas más que sangre es vino. Entonces hay una metáfora, luego hablaremos de las figuras literarias, que equipara el vino con la sangre. O sea, estoy ya hecho de puro vino. Entonces el elemento digamos que se trasmuta, nos dice que lo que tiene en la boca es sangre cuando en realidad es vino y que lo que corre por sus venas es vino cuando, evidentemente, biológicamente es sangre. Es una asociación de conceptos, es un juego literario.

Bueno, ya digo, marco algunos versos que así en sentido literal pueden resultar extraños. Por ejemplo, versos 14-15 dice: “ me palpo el pecho nervioso, de pronto, y no siento un corazón”, ¿qué puede querer decir?

8. Alumno: Que no lo siente porque se lo han roto.

9. J.A.: Sí, esa podría ser una opción. Sí, como que ya no siente, que es un ser que ya no tiene corazón, que se le ha roto por la vida que ha llevado, o porque ya no siente ni padece en el sentido de ya me da igual todo... Recordáis que ayer hablamos de que es una voz que está ya... tocando fondo o, más que tocar fondo, que está en el abismo. En literatura hay un término que podríamos hermanar un poco con este que es más de la novela que acuñó un escritor ruso que se llamaba Dostoievski que era el hombre del subsuelo, que era ese tipo de perfil de voces que hablan desde la marginalidad absoluta. No solo social de alguien que no tiene empleo que es pobre, sino una especie de alguien que ha roto amarras con el mundo, que ya no tiene esperanzas, sientes casi que renuncia a su condición casi de humano. De hecho, el hombre del subsuelo se describe a sí mismo como un gusano, como un ser en el infierno, o sea, como una voz que habla sin ya relación con lo humano. Claro, alguien que no tiene corazón, evidentemente los humanos tenemos corazón y además todo lo que implica corazón como símbolo: lo sentimental, lo que nos une a los demás, el amor, el afecto..., es alguien que dice es que no siento nada, soy como si fuese una piedra, no tengo corazón, estoy muerto por dentro, ¿vale?, muy bien.

Venga, verso 26. Dice: “y mi vida oliendo”. Es un poco extraño, quizá para verlo mejor todavía el 25 dice: “y el dedo gordo de la mano lo meto en el ojo”, una imagen truculenta, “y estoy sucio y mi vida oliendo”. Eso de que la vida huele, ¿qué puede ser?

10. Alumna: Que es mala vida, que apesta.

11. J.A.: Que apesta, sí, algo así. Da esa sensación por todo el tono..., claro, recordáis lo que os decía del hombre del subsuelo que se presenta como un gusano, como un ser..., un excremento, incluso llega a ese extremo, que es puro estiércol. También esas imágenes oscuras, turbias de meterse un dedo en el ojo, no tener corazón...

Bueno, el 35-36 que me anoté, aunque yo creo que lo comentamos ya ayer, era esta alusión a Pessoa que claro, para el que sabe qué simboliza Pessoa en la poesía moderna pues claro le es muy..., y le ilumina mucho el poema, pero el que no, y es el caso normal de vosotros, porque como decía ahora en la clase de al lado, es un poeta que, para empezar, ya ni siquiera es español, es portugués y contemporáneo y nosotros

estudiamos literatura española, entonces es normal que no os hayan hablado nunca de él a pesar de que es una de las cumbres. Si hubiese que elegir cuatro o cinco poetas del siglo XX pues casi seguro que uno de ellos sería Fernando Pessoa, tanto por el volumen de su obra como por su influencia. Panero lo ha leído y lo cita, ¿en qué sentido? Pessoa ya os dije ayer que es un poeta que multiplica su personalidad, escribe poemarios enteros como si fuese otro. Y esto no es simplemente que se inventa nombres y dice voy a firmar diferente. Tú lees esos poemas y si no supieses que Álvaro de Campos no existió realmente, si tu buscas en Wikipedia sí que te aparecerá pero pondrá heterónima o nombre ficticio de personaje creado por Pessoa. Si no lo supieras leerías Álvaro de Campos que es uno de sus personajes y dirías: ¡qué poeta más bello!, que escribe con versos amplios y sin embargo leerías otro, mira este es de Ricardo Rey, y lo leerías y dirías: ¡es un poeta completamente diferente!, y así hasta cuatro o cinco poetas diferentes. Bueno, pues todos ellos eran Pessoa. O sea, inventó unos personajes que eran capaces de hacer poemas cada uno en un estilo diferente de máximo valor cada uno de ellos. O sea, diríamos que es un ser que vive una especie de esquizofrenia literaria, es capaz de bifurcarse, de segmentarse. Entonces, claro, que Panero hable aquí de Pessoa en cierto modo nos está poniendo sobre la pista de algo que luego aparece en el poema cuando dice: yo soy Abel, yo quiero ser un negro, yo soy Abel. O sea, es como un yo extinguido, que a fuerza de ser cosas diferentes ya no sabe quien es, que ya ha perdido, digamos, su identidad. O sea, que no es alguien reconciliado consigo mismo, ¿vale?

Bueno, yo creo que con esos, más o menos, tanto los que hemos nombrado por el lado de como nos muestra su inhumanidad, por así decir, por lo de la sangre, la vida oliendo y esto de yo “pessoano” nos ayuda a entender bastantes cosas.

Vamos a lo siguiente. Bueno, esto ya os lo dije en su momento y claro es una pregunta que os cuesta más responder y es normal porque sois muy jóvenes y tampoco tenéis un bagaje porque no habéis visto ni mucho cine ni habéis leído mucha poesía ni habéis leído libros, a lo mejor música sí que más, pero esta temática de este poema ¿os suena otras cosas? ¿Habéis leído o escuchado o visto algo parecido? O por decirlo todavía más sencillo, este personaje tan raro, tan marginal, tan extremo ¿os recuerda a algún otro personaje de algo?, de alguna película, o no... ¿Os viene a la mente algo?

Películas que aborden a alguien esquizofrénico, o que vive con una realidad extinguida...

12. Alumno: A algunos cantantes.

13. J.A.: O eso, en la música. Sí, comentabais ayer a un rapero. Dice Doctor Jekyll y Mister Hyde que es un clásico de la literatura. Bueno, sí, es el caso de la escisión de la personalidad, de la figura del doble, el que tiene dos vidas una clara, luminosa, un doctor respetable y otro lado oscuro que es el asesino. Doble yo. Aquí quizás estaríamos hablando de algo más todavía porque no son dos. Es un ser que está completamente..., pero bueno, sí, es un buen ejemplo.

14. Alumno: A los piratas.

15. J.A.: Bueno, también porque fijaos, no hemos hablado de eso pero el subtítulo de la canción es canción pirata y evoca también en algunos pasajes el mundo sureño..., y el pirata es un personaje marginal asociado a lo antisocial, al alcohol, a un ser con pocos escrúpulos, aunque también tiene otro tipo de moral, un ser..., al margen. Está bien visto, sí, es verdad, a los piratas. La figura del pirata es una figura que resulta atractiva muchas veces porque es como un ser raro, peligroso, porque realmente no deja de ser un delincuente, pero que por otra parte atrae porque tiene ese código interno moral. Es un ser interesante como personaje. Sí, sí, está bien visto. Bueno, pues habéis dicho dos referencias muy interesantes, tanto el doble, Doctor Jekyll y Mister Hyde, hay muchos otros dobles en la literatura. Es un tema de los que ha interesado mucho a los escritores. El desdoble de la personalidad. Sin ir más lejos, Dostoievski que os nombraba antes tiene una novela que se titula también “El doble”, que es lo mismo, un ser que tiene dos personalidades (11:30).

Bueno, pues vamos a pasar a cuestiones formales. A ver, rápidamente recordáis que en la canción vimos muchas figuras literarias: anáforas, paralelismos. Vamos a ir, por ejemplo, a esas. ¿Veis aquí repeticiones?, repeticiones en el inicio del verso o dentro del verso...

16. Alumna*: Fumo, fumo.

17. J.A.: ¿Dónde?

18. Alumna*: Fumo, fumo.

19. J.A.: Claro, ya de entrada los dos primeros versos o si sumamos el cuarto, ¿no? ¿Qué genera eso? Una sensación acumulativa casi obsesiva. Cuando nos dice alguien que fuma mucho si simplemente es una función informativa dice: fumo mucho, ya está. Pero cuando uno dice: fumo mucho, fumo mucho, fumo mucho es casi, por un lado, una imagen obsesiva, pues igual que voy encadenando un cigarro con el otro pues el discurso también es verborreico, transmite algo nervioso.

20. Alumno: Agobiante.

21. J.A.: Agobiante, eso es. Por eso hace esas repeticiones, no por decir voy a hacer una anáfora que queda bien. La figura analógica en este caso crea esas sensaciones. Quiero decir con esto que aunque no sepamos nada de poesía y no sepamos que esto es una anáfora, nosotros como oyentes, como seres sensitivos lo notamos. Fumo mucho, fumo mucho, entonces estamos viendo que esa voz que nos habla es un tipo raro un tipo inquietante, ¿vale?

22. Alumna: Luego también radio, radio al final y sangre todo el rato.

23. J.A.: Eso es, los versos 6,7 y 8 sangre, sangre, sangre.

24. María: El “y” también sale todo el rato.

25. J.A.: Acumulaciones de “y” eso es, tiene un nombre que es polisíndeton y es: y esto, y esto, y esto que

26. María: Genera angustia.

27. J.A.: Genera angustia que, bueno, es el discurso de un loco. Claro, el discurso de un loco, si nosotros nos encontramos con alguien enajenado por lo que sea, porque está alcoholizado, porque es esquizofrénico, claro, es un lenguaje que el propio Panero que en los años 90 vino a Zaragoza varias veces tu lo veías hablar a Panero, bueno, aparte, yo lo recuerdo para que os hagáis una idea también en una charla de una hora pudo beberse 10 o 12 coca-colas, en una hora. Vale, le salía espuma por la boca y era un discurso caótico, incoherente, pero también lleno de momentos de lucidez, claro eso es propio de una persona que tiene algún trastorno mental, entonces es muy habitual que

uno de los recursos de un esquizofrénico o de una persona con algún problema mental sea un discurso atropellado y nervioso, es normal que aparezca aquí.

28. Alumna*: ¿Cómo se llamaba?

29. J.A.: Leopoldo María Panero.

30. Alumna*: No, digo lo de “y, y” todo el rato.

31. J.A.: Polisíndeton. Poli de muchos, muchos enlaces. Síndeton es unión, muchas uniones. Es un discurso como nervioso: y esto, y esto, y esto. ¿Vale?, muy bien. Hay otras, ¿no?: me digo, me digo en el 35-36.

32. Alumna: Y el “que”.

33. J.A.: “Que”, que también sería una especie de polisíndeton. Figuras de nexos, de enlace. Yo lo que quiero que veáis, que lo estás haciendo muy bien es... daros cuenta de que esto no es decir: ¡ah!, pues hay un “y” y un “y”, y dejarlo en el formalismo puro y duro porque eso no sirve de nada. Bueno, sí pues hay polisíndeton, ¿y qué? Bueno, pues hay un por qué y en este caso en concreto es porque eso permite reproducir ese hablar nervioso, caótico. O sea, si esta voz nos parece turbia, oscura no sólo es por lo que dice sino por cómo lo dice, y ese cómo lo dice, la forma, es la esencia de lo artístico. Por eso los poetas echan mano de las figuras literarias no porque soy poeta y tengo que usarlas, sino porque para perseguir efectos esas figuras los consiguen..., el uso de esas figuras consiguen esos efectos. Entonces, la suma de todo lo que habéis dicho más la propia temática hace que yo oiga esto y tenga la sensación de estar ante un ser extraño, un ser límite, un ser casi inhumano o en la frontera de lo racional.

Otras figuras literarias, por ejemplo, en el verso 45 dice: “el vaso de alcohol besándome los labios”. ¿Alguien recuerda qué es eso? Que un vaso te bese.

34. Alumna: Te sirve como metáfora.

35. J.A.: Hay una palabra que era personificación que es cuando atribuyes a un objeto inanimado propiedades de una persona. Claro, el vaso no te puede besar, a lo sumo tú besaras el vaso y tampoco es besar, pero realmente hay una transferencia que casi hay una relación amorosa de bebo tanto y estoy tan enamorado del vino que el propio vaso me besa a mí. Eso es una figura poética. Esta idea de la sangre, que ha

dicho María, constantemente obsesiva equiparada a vino es una metáfora. Bueno, es una metáfora hasta religiosa, el propio cristianismo echa mano de la transustanciación de la sangre, del vino en sangre. El propio poeta lo usa también. Hay un momento que habla de figuras satánicas y de Cristo. Hay ese componente de que el vino se convierte en sangre, ¿vale?, y al revés. Bueno, pues vamos a dejar la parte formal. Vamos a cerrar y vamos a lo más importante. Vamos a tratar de dar el salto de recordando la canción, aunque hace días ya que no la oímos de ver qué temas, por ejemplo, comparte con este poema que lo tenemos más cercano.

36. Alumna: La rabia.

37. Alumno: La adicción. Aquí en el poema habla de la adicción al tabaco y en el rap en la adicción al alcohol.

38. J.A.: Vale, sería como muy evidente porque está ya desde el arranque. Las adicciones en general al alcohol, al vino, al tabaco. Es más, en los dos hay vomitonas, literalmente aparece la palabra vomitar.

39. María: La segunda persona.

40. J.A.: ¿En qué sentido?

41. María: En el que uno es esquizofrénico y el otro habla de otro yo.

42. J.A.: Claro, yo creo que podemos unir lo que habéis dicho los dos o los tres en realidad, porque, claro, el tema más evidente, porque está en los propios títulos, el tema de la canción se titulaba “Ballantines”, la marca de whisky, y aquí habla de vino obsesivamente, por ejemplo, pero vamos, de droga, claro pues aparentemente la temática son las dependencias a las drogas o..., pero ¿creéis que es el tema principal?, o casi, a lo mejor es un tema que va ligado a

43. María: La consecuencia.

44. J.A.: Da la sensación de que habla de seres rotos que a lo mejor llenan eso con alcohol, pero que el tema principal, seguramente, sea antes. Esa destrucción y ese desequilibrio que se trata de, es una cosa muy habitual, de compensar uno mismo, aunque generalmente es mal plan, pero a través de la droga, ¿no? Estoy hecho un lío, estoy roto, estoy deprimido, bebo o me drogo, pero previamente, el desencadenante es

ese momento de ruptura, de eso yo que decía muy bien María, ese otro yo u otros “yoes”, ¿vale?, que se plasman en rabia, en una voz animal, irracional, inquietante, ¿vale? O sea, que realmente podemos hacer un triángulo con lo que habéis dicho. Ese tema es común en los dos, ¿no? ¿Creéis, ya con eso paso a la siguiente, aunque luego me gustaría recuperar si hay algún otro tema común, pero veis alguna diferencia de trato?, porque claro, nosotros hemos reunido este poema y esta canción que, insisto, habría que preguntárselo a Kase O, pero es probable que ni conozca a Leopoldo María Panero y al revés. No son poemas que hemos dicho: uno leyó al otro y entonces se inspiró. Son ajenos. Nosotros los hemos unido porque creemos que hay algo común. Insisto, cuando digo que tienen algo en común no quiere decir que sean iguales, que puede ser que compartan temas pero también con diferencias, que lo hace todavía más interesante porque puedes hablar de lo común y de las diferencias.

Entonces, ese tema estamos todos de acuerdo que está en los dos. ¿Veis alguna diferencia de matiz?, o ¿es exactamente igual... o, uno es más extremo que el otro?

45. María: Este es más extremo que el otro.

46. Alumna: Este igual es más dedicado a uno mismo y el otro como que habla de otra persona también.

47. J.A.: Vale, claro, si hablamos de la palabra que me está apareciendo aquí, del yo, o de uno mismo, claro, en el otro había como dos “yoes”, que ya es mucho, porque ya vivir escindido ya es mucho. Ser dos ya es complicado, por decirlo de una manera coloquial, pero es que aquí no son sólo dos aquí, aquí es que viven como ocho o diez personalidades, hay más cantidad. Aunque solo sea por eso es todavía más extremo. En el otro caso podíamos hablar más bien de , o así me lo dijisteis, de una situación que casi todo el mundo tiene que linda entre el yo íntimo y el yo social, por así decir. Que llevado al extremo es peligroso, porque claro, es lo que nos contó Kase O, si entre esos dos “yoes” se abre un abismo demasiado grande pues puede que llegue a una depresión o un desarreglo o un crack, pero si ya no solo hablamos de mi yo social, que todos lo tenemos, todos damos una imagen, es más, incluso es bueno hacerlo la cortesía consiste en intentar ofrecer nuestra mejor cara y eso es positivo y a lo mejor cuando ya nos despedimos de esa sociedad estamos, a lo mejor, de mal humor, pero cuando estoy con

alguien tengo que dar mi mejor versión, ¿vale?, o sea, que es algo normal, incluso, insisto, hasta positivo. Pero siempre que esté controlado. Pero claro, aquí hablamos de alguien que no sabe quien es, que quiere ser mil cosas a la vez, o sea, es como un cristal que se ha roto en mil añicos. Ya no es a ver cómo me pongo de acuerdo conmigo mismo, sino de soy un cristal roto, a ver como uno esto. Es imposible. O sea, yo también creo que este es todavía más extremo. Pero bueno, si que tiene un cierto aire común. Tienen eso que podríamos llamar el yo en problemas o algo así, ¿vale?

Hay otro tema que a lo mejor no es el principal, yo creo que este es el principal, pero ¿hay algún otro tema común en ambos?

48. María: Lo de España.

49. J.A.: Muy bien. Claro, vimos que en el de Kase O hablaba en esa parte final de denuncia, de este país, de los políticos..., y aquí literalmente ya es España todo es un infierno, es una basura, o sea, por volver a lo del yo, ese yo frente al mundo que en este caso es su país.

50. María: Este es como mucho más claro que el otro.

51. J.A.: Claro, primero estamos de acuerdo que es un tema que aparece en los dos, que a lo mejor no es el prioritario, pero que aparece en los dos. Es más, en la canción aparecía al final, incluso había como un cambio, la canción iba de una cosa, iba rimada además y, de repente aparecía en prosa una especie de espumarajo final más malsonante, más agresivo. Aquí aparece entre medio, pero es verdad que no es el tema. No diríamos este es un poema que habla de España, no, pero sí que está ahí varias veces, sobre todo en “escribir en España no es llorar, es beber la rabia... blasfemar contra España, ¿vale?

Este decía María que os parece ¿más claro?, porque es ya directo porque dice España...

52. María: A ver, que el otro con el tema de España también, por ejemplo con lo del yo y eso aquí es más claro.

53. J.A.: Yo creo que a lo mejor lo que pasa con respecto a ..., el otro más que España se refiere más a la clase política, a cómo está funcionando el país, por así decir,

de hecho si recordáis hasta ponía nombre y apellidos: José María, Felipe. Se refiere más los políticos, el sistema, pero aquí es como algo más generalizado, aquí es como que España, todo, es un desastre. No es que sean los políticos, no, esto no tiene arreglo, es una enmienda a la totalidad, como diría un jurista. Todo, que se vaya a la mierda todo, nada vale nada aquí. En el otro, cuando uno critica a los políticos en el fondo sigue creyendo en que esto se podría arreglar porque dice bueno, si no estuviesen estos y estuviesen otros a lo mejor España tendrá solución. Aquí, este ha roto amarras completamente, ya no tiene ninguna esperanza en su país. Su país porque le ha tocado vivir aquí. Da la sensación de que seguramente este personaje estuviese en otro diría lo mismo si fuese Estados Unidos, si fuese... Es alguien, un ser completamente anti social, que ha roto con la vida ya. Entonces, todo lo que le rodea, a lo que llama España, pues no vale nada. O sea, que aquí es más general también. En la de Kase O habría una especie de espíritu que lo podríamos llamar en términos políticos, aunque sea de denuncia, sería como de reformista. Eso hay que cambiarlo, hay que hacer algo para cambiar esto. En el poema de Panero no hay un “esto hay que mejorarlo”, es: que se hunda esto, esto es un infierno, no vale nada. No hay ningún deseo de salvación del país ni de nada. Es más radical.

Bueno, llegamos ya a la parte final y ya un poco el cierre, ¿qué os ha parecido la comparativa entre ambos?, quiero decir, ¿nos ha podido ayudar la canción a entender cosas de este poema que all mejor de otra manera...? Voy a preguntarlo de una manera más sencilla: si yo os traigo este poema un día cualquiera y lo leemos, ¿lo hubiésemos entendido peor que a lo mejor lo que hemos entendido ahora al haberlo hermanado con la canción, por ejemplo?

54. Varios alumnos: Sí.

55. J.A.: Si la respuesta sincera es sí, sería una buena señal y es que es un poco lo que tratamos de probar con esto. Es decir, a lo mejor hermanado dos manifestaciones aparentemente separadas, solo aparentemente, porque lo que estamos descubriendo es que realmente van hermanadas, la música, la poesía, que parten de cosas comunes, la creación incluso, no solo la poesía, las novelas, películas, pues a lo mejor nos permite entender mejor las cosas porque son mundos con vasos comunicantes, ¿de acuerdo? A lo mejor la canción de Kase O nos ha ayudado a entender mejor el poema y, a lo mejor,

también el poema nos permite valorar la canción de Kase O desde un punto de vista literario. Es decir, esto también es arte, que a lo mejor no se aprecia tanto. De repente hemos descubierto que en la canción de Kase O hay casi más figuras literarias incluso que en el poema. Hay más aliteraciones, más metáforas... O sea, ver que podemos estudiarlo junto. Esa es un poco la idea. Puede merecer la pena, de hecho es lo que vamos a hacer ahora, probar con una segunda pieza a ver si también lo conseguimos. Bueno, pues entonces lo dejamos aquí y vamos a escuchar otra canción, quizá la conozcáis, que se titula “Amor sin cláusulas” (27:07).

56. María: ¿De quién?

57. J.A.: De Kase O. ¿La conocéis?

58. Alumno: Sí.

59. J.A.: ¿Os gusta, no?

60. María: Podrías poner canciones de más raperos.

[Se escucha la canción]

61. J.A.: Bueno, pues entonces si recordáis la otra vez empezamos, también era la primera vez que lo hacíamos y pensamos que podía ayudaros a hacerlo en el cuaderno para tomar notas pero creo que esta vez podemos hacerlo directamente responder a unas preguntas de impresión general, de gusto, qué es lo que más nos ha gustado, menos y luego ya sí que entramos un poco en el análisis. Entonces, si queréis, unimos las dos primeras preguntas, entonces o me respondéis a las dos cada uno o por separado. ¿Qué es lo que más os gusta y lo que menos? Si alguno lo tiene claro las dos cosas...

62. Alumna: Me resulta bastante repetitivo.

63. J.A.: Lo que menos. Es repetitivo. Más opiniones. A ver, en el terreno del gusto, cuando se trata de lo subjetivo la ciencia no puede entrar. Nosotros podemos analizarlo, es más, es muy interesante ser capaces de separarlo, no establecer la ecuación de lo que me gusta es bueno y lo que no me gusta es malo, sino que puede haber cosas que no me gusten y sean interesantes..., cuando uno llega al punto que dice que esto puede que sea muy bueno pero a mí no me gusta es un gran salto, digamos, de madurez, en el sentido de no confundir el gusto con el valor. Entonces aquí la pregunta

ha sido qué os gusta más o menos, con lo cual es perfectamente normal: “oye pues a mí no me gusta, a mí sí”, ¿de acuerdo?, luego a lo mejor en el análisis tenemos que afinar, pero en la impresión decid la verdad. ¿Alguien más dice lo que más o lo que menos?

64. Kevin: Esta no era tan agresiva como la primera.

65. J.A.: Y eso ¿te gusta a ti más, menos...?

66. Kevin: Yo prefiero que sea más agresiva.

67. J.A.: Entonces esta te parece más blanda y te atrae menos.

68. Kevin: Es que es según del tema. Si hablas de amor tampoco te vas a poner ahí...

69. J.A.: Eso está muy bien, eso que dices porque tiene que ver con un concepto también muy literario, yo creo que salió también aquí hace poco, pero por el extremo de por qué era agresivo en el final de la canción anterior, y era por el decoro. Tú no puedes echar espumarajos contra la sociedad de manera suave. Y al revés, como decía Kevin, no puedes hablar de amor con agresividad. Entonces el decoro consiste en adecuar la forma al contenido, saber en qué momento..., que es un poco lo que en el día a día podríamos decir de qué ropa me pongo para ir a donde voy. Si voy a la piscina no me pongo de chaqué porque por muy bien o muy bonito que sea el chaqué voy mal, y al revés, si voy a una boda no voy en bañador. Eso es el decoro. O sea, eso está muy bien traído. Entonces, al ser un poema de amor es normal, en cierto modo, que haya un tono más lírico, más reposado.

Bueno, la siguiente pregunta, por llegar un poco ya al análisis, sería si os ha sorprendido algo positiva o negativamente. ¿Os ha llamado la atención algo, o no...? ¿La veis una canción normal...?

70. Alumno: Típica.

71. J.A.: ¿Típica en el sentido de que es muy convencional o...? ¿Alguien más dice si le ha sorprendido para bien o para mal? Raúl, ¿te ha sorprendido positiva o negativamente? Hombre claro, si te da igual... si te pasa por un oído y te sale por otro..., pero eso no habla de la canción, habla de ti, habla de tu problema en clase.

Bueno, pues entonces, si os parece, como esto, ya digo, es un poco toma de contacto impresionista, me gusta, no me gusta, pero claro, a partir de ahí, uno tiene que hacer el esfuerzo de entenderlo bien, le puede gustar más o menos, pero por lo menos lo entenderé. Es un acto de la razón, lo otro es simplemente una cuestión, pues, intuitiva, respetable pero intuitiva. Bueno, pues entonces a ver, ¿de qué va esta canción, de qué nos habla la voz poética, qué sentimientos...?, igual que el otro día dijimos: rabia, soledad...

72. Alumna: ¿Nos das las hojas?

73. J.A.: Sí, sí, id numerándolas mientras y vais pensando de qué trata, que nos cuenta, qué sentimientos se ponen en marcha en esta pieza.

Veréis que por detrás he puesto el poema que leeremos para economizar, pero de momento nos olvidamos de él. Si queréis ir poniendo lo de los versos que nos ayudará a localizar cosas, pero vamos ya pensando de qué trata, qué nos cuenta él.

74. Alumna: Está enamorado.

75. J.A.: O sea, sería una expresión de amor, ¿no?, es una voz de un enamorado, que es un tema evidentemente..., y cuando hagamos el trasvase al poema..., es un tema muy clásico en la poesía, el amor, o la expresión del amor, estar enamorado. Pero, ¿podríamos afinar un poco más?, porque claro, amor nos serviría para cubrir todo el arco del pop, sin ir más lejos. Prácticamente el 90% de la música pop es el amor. Pues claro, amor tiene muchas facetas. ¿Podríamos afinar un poco más? ¿Amor en qué sentido? o ¿qué tipo de amor?

76. Alumna: De pareja.

77. J.A.: Sí, sí, no me refería a eso. Es un amor sentimental de pareja pero hay diferentes subtemas: de rechazo, de reencuentro...

78. Alumna: Que está viviendo por ella.

79. J.A.: O sea, un amor muy pleno, muy... Es más, ya digo, aunque luego entraremos más en detalle buscando en versos pero, ¿ese amor nos dice que efecto produce en él? Ya que hemos hablado tanto del yo en el anterior poema aquí os invitaría a que planteaseis en términos de yo y tu. Porque aquí es un poema que hay dos

elementos, que son los dos elementos de cualquier poesía clásica desde Petrarca o desde los griegos y los romanos. El yo enamorado y al que amas, independientemente de qué tipo de pareja sea, homosexual, heterosexual..., romántica, sentimental. A ver, ¿este amor que efecto está produciendo en el yo?, que creo, o lo que yo creo ver. Entre ese yo y ese tu ¿qué relación se establece?, ¿qué efectos produce ese amor?, según lo que nos dice la voz.

80. Alumnas: Alegría.

81. J.A.: Alegría, libertad... Dice

82. Alumna: Bienestar.

83. J.A.: Claro, mejora el yo, por así decir, es una especie de...

84. Alumna: Armonía.

85. J.A.: Lo que el yo le está diciendo al tú es que gracias a ti estoy mejor, ¿no?

86. María: Que basa su felicidad en ella.

87. J.A.: Eso es, es como que el yo se ha enriquecido gracias al tu. O sea, a ver, igual me estoy expresando yo mal, pero vamos por lo que veo en tu respuesta lo he encauzado bien. Uno puede decir: estoy muy enamorado de fulanita o fulanito y simplemente me limito a acumular elogios. Eso es un tipo de poema amoroso, eres la más guapa, eres el más bello..., pero ¿aquí habla de eso solo? Evidentemente piropea en varios momentos pero, ¿no os parece que casi el mensaje, y luego lo veremos en detalles, va por la línea que decía María de gracias a ti yo estoy mejor, estoy más alegre, más libre, más limpio?

88. María: Es que la pone en un altar.

89. J.A.: Eso es, eso es, gracias a ti yo estoy muy bien. Ese es el tipo de relación amorosa que establece aquí. Que insisto, bueno, lo sabéis igual que yo, no todos los amores se dan en esos términos. Es más, hay relaciones de amor en las que te quiero pero me haces daño, por ejemplo. Estar contigo me hace estar peor, podría ser. Es más, hay muchas canciones sobre eso, lo que se llama amor tóxico. Aquí, casi podríamos inventar una palabra: amor salúfero, o amor benéfico. Estar contigo me hace mejor. Toda mi felicidad te la debo a ti. ¿No creéis que eso es un poco...?

90. Julia: Bueno, pero eso indicaría dependencia y esta canción no dice...

91. María: Eso he dicho yo antes.

92. J.A.: Espera. Es muy interesante lo que dices pero vamos a escuchar todos.

93. María: Es lo que dice Julia. Es más saludable el hecho de querer a una persona que no el hecho de depender de esa persona.

94. J.A.: Claro, porque dependencia suele implicar una palabra como negativa.

95. María: No es saludable.

96. J.A.: ¿Pero aquí os parece que sí que es saludable o no?

97. María: Hay dependencia.

98. J.A.: Negativa, tú la ves negativa.

99. María: Sí, yo creo que sí.

100. Julia: Yo creo que no hay dependencia.

101. J.A.: A ver, podríamos matizarlo porque puede que tengamos razón todos. Primero, ¿él la ve como dependencia?

102. Alumna: No.

103. J.A.: Él no tiene dudas de que para él es maravilloso. Lo cual no es incompatible de que a lo mejor estamos hablando de cosas de matices. Tú puedes decir, vale, para él estará muy bien pero desde fuera creo que no es bueno, que es lo que creo que quieres decir. A ti te parece que eso a la larga no es bueno intuyo que dices, ¿no?, ¿algo así?

104. Julia: Yo creo que juntos están bien, hacen un equipo y suman pero no es que..., o sea, en ningún momento dice que sin ella no podría ser feliz.

105. J.A.: Que sería un poco el principio de la dependencia... Me parece muy bien y en ambos sentidos, es más, creo que no se puede dar más razón o no en el sentido de que... depende de la interpretación y de la forma de ver el mundo. Porque a ver, lo que a nosotros nos compete es ¿qué dice la voz? que es la pregunta de la que yo parto, entonces me habéis dicho y en eso estabais de acuerdo que para la voz es benéfico.

Dice, oye, gracias a ti yo estoy muy bien, lo que pasa, en lo que discrepamos es que tu puedes decir yo creo que eso es malo a la larga y otro dice no, yo no creo que haya problemas, están bien y claro, ¿quién tiene razón?, eso son formas de ver el mundo.

106. María: En el 27 pone “pronto te he convertido en la causa por la que luchar”, símbolo de dependencia. Que sí que hay en muchas otras partes en las que pone que la chica siente eso hacia él.

107. Julia: Pero sabiendo un poco la situación de Kase O yo creo que se refiere a que toda la situación sabiendo que estabas mal y esto dices, igual no tienes las fuerzas como para luchar y directamente te quedas ahí, pero si conoces a alguien que te dice venga va y te ayuda igual si que dices voy a intentarlo.

108. María: Puedes mirarlo como que lo hace mejor o como que lo ha hecho por ella. Y claro, si en algún momento no está ella...

109. J.A.: Muy bien, seguiremos.

7.8. Sesión nº 8

Transcripción de la intervención educativa en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza: “Basureta” o “Tiempos raros” de Kase O y poema de Gil de Biedma “No volveré a ser joven”

NÚMERO DE SESIÓN: 8

DÍA: 5/06/2019 a las 13 horas:25 minutos.

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 42'19''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y 17 alumnos de 4C de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

1. J.A. Bueno, si no recuerdo mal nos quedamos todavía en la primera parte, en la primera aproximación. Habíamos hablado de qué nos gustaba, que no. Estábamos también en esa esfera impresionista de las expresiones, y es una parte importante porque en el arte el diálogo nos guste o no pues es, de hecho, casi inevitable. Es lo primero que nos entra por la vista. Si vemos un cuadro, antes incluso de entenderlo digo si me gusta o no. Pero luego hay otro estrato que a veces modifica el gusto que es el del análisis, el de tratar de entenderlo. Que luego, a lo mejor no lo entiendo y eso hace que lo que no me gustaba me gustara, o al revés, o no influye. Son esfera separadas, ¿vale?

Entonces, la primera pregunta no recuerdo si la hicimos o no, porque nos quedamos justo por ahí.

2. Alumno: Nos quedamos en la segunda o tercera.

3. Alumno: O cuarta.

4. Alumno: José Antonio, la última que hicimos es la de que os parecía que transmitía.

5. J.A.: Sí, eso es, a esa pregunta me refería. La voz poética, quién nos habla, que no siempre coincide. Insisto mucho en esto porque es algo que es un error muy frecuente incluso en expertos en literatura. El tratar de entender siempre que una voz

que nos habla en un poema pensar que es autobiográfica y no tiene por qué. No el yo siempre es la voz poética. Yo puedo crearme un personaje y ese personaje sea un asesino que está contando cómo ha asesinado a alguien y, evidentemente, en la realidad no es un asesino, ¿vale?, por poner un ejemplo claro.

Bueno, entonces ya sí, lo que decía Carlos. ¿Qué siente este yo poético?

6. Alumno: Tristeza.

7. J.A.: Dijimos desesperación, tristeza...

8. Alumno: No sé qué dijiste tú (refiriéndose a un compañero).

9. J.A.: Sí, yo creo que alguien usó la palabra depresión

10. Alumno: Eso, eso.

11. J.A.: En el sentido de tocar fondo, que está ahí por los suelos. Alguien dice alguno más, echarle un vistazo a la letra, por afinar. Yo creo que también os nombré la palabra hastío vital o hastío que es una palabra que cuando se trata de presentar... que es una palabra muy concreta en la literatura de lo que se llama el romanticismo en la cual se puso casi de moda esa actitud de cansancio vital, de... de decir nada en la vida me llena, todo es naco, nada sirve para nada. Será como aburrimiento pero no en un sentido superficial “me aburro en clase”, sino de “la vida entera me aburre” o nada tiene sentido, ¿vale?, vacío, tedio.

¿A alguien se le ocurre alguno más o pasamos a la siguiente?

12. Alumno: La canción es triste y tal, yo no veo...

13. J.A.: Yo había mirado algo también, intento de rectificación. También dice que está intentando cambiar. Está intentando cambiar algo, que ya veremos el qué pero está intentando cambiar.

14. Alumno: Y que recordaba cosas del pasado.

15. J.A.: Eso es, creo que también lo dijimos y además creo que lo comentamos ya. Hay un pasaje que no es el tema principal, pero que sí que aparece y que es la nostalgia. Hay añoranza de su infancia, de sus amigos, de su madre, ¿vale? E incluso, esto no sé si lo dijimos pero es el final, arrepentimiento. O sea, sentimiento de culpa,

arrepentimiento. Fijaos, todo eso hay. Son muchas cosas, muchos sentimientos volcados en la pieza. Más o menos todo del mismo campo semántico podríamos decir, de la pena, de la tristeza, el arrepentimiento que lleva, la desesperación.

Vamos a entrar ahora en el análisis un poco más de detalle. En concreto fijaros en algunos versos. Os propongo ya alguno. De todas formas si alguien hay algún verso que le llame la atención por algo, porque le guste o porque no lo entienda, pues me lo decís. Pero mientras lo vais pensando os digo yo algunos. El primero, “aburrimiento visceral, hipocondría, angustia cósmica”, ¿qué os parece?

16. Alumno: Una existencia en un vacío.

17. J.A.: Claro, es fijaos, ni siquiera lo articula en una oración. Nos mete de lleno en lo que ya hemos estado hablando hasta ahora. “Aburrimiento visceral, angustia cósmica”, de una manera hiperbólica, muy exagerada, “hipocondría”, sentimiento de enfermedad, de miedo a la enfermedad. O sea, estamos moviéndonos en ese terreno y con eso ya entra al meollo del poema, ¿no?

Yo me había anotado también, por ejemplo 4, 5. “Miedos que suplo con apariencias, odio a uno mismo”. ¿A qué os suena esto?

18. Alumno: Que realmente de lo que es... se tapa en un personaje.

19. J.A.: Muy bien. Si lo unimos con cosas de la canción anterior, por ejemplo... hemos hablado mucho de estos dos “yoes”, un yo y otro yo y en este caso uno que odia al otro. Uniendo con lo que hemos dicho del arrepentimiento, cuando uno se arrepiente de algo en el pasado odia cómo ha sido lo que ha hecho hasta ahora y pretende cambiar. Seguramente a eso se refiere.

20. Alumno: Y por eso se odia, por lo que ha dicho antes.

21. J.A.: Eso es. Esa sensación de odio a mi mismo o a uno mismo. A ver, me había anotado también 36, 37. Fijaos, “no abriré los ojos en todo el día. Vivir en un túnel, dormir en un túnel, así hasta ser otra piedra más del túnel”. ¿A qué os suenan esos versos? Eso de no abrir los ojos, la oscuridad absoluta.

22. Alumnos: [Hay varias intervenciones pero no se entiende].

23. J.A.: Yo creo que son frases muy [...] cuando alguien siente que todo es oscuridad, que se siente en un pozo sin fondo o en un túnel. Este tipo de imágenes, de símbolos, son casi, es más, para un psicólogo casi sería definitorio de bueno, aquí se está dando un proceso depresivo. La sensación de que vivo en un túnel, de la angustia de vivir sin salida, son imágenes que hasta simbólicamente son las imágenes de una depresión, de una pérdida absoluta de esperanza, ¿vale?

Bueno, y ya por último versos... pues me había anotado el 69 que aparece entrecomillado “Ese no soy yo, ese no soy yo” ¿En qué momento podemos situar eso?, ¿por qué lo está diciendo?

24. Alumno: Está diciendo que el artista que muestra no es en realidad.

25. Alumno: Yo pienso que, ya que está pensando en el suicidio que todo eso, tal y como expresa la canción dice que el no es ese, esa cosa de no aguantarse a sí mismo, que no se soporta.

26. J.A.: Es quizás el momento de la canción en el que se produce el reconocimiento de darte cuenta de que quiero cambiar, esto que estoy haciendo no es lo que a mí me gustaría ser. O sea, es el momento del cambio. ¿De acuerdo? Es el momento en el que uno se mira al espejo y dice lo que veo no me gusta, yo no soy esto, yo quiero ser otra cosa. Seguramente es el momento en el que ya adquiere conciencia... de esto que estoy haciendo tan mal, lo mal que estoy llevando mi vida y te planteas que así no la quieres llevar. Algo así, ¿os parece?

¿Hay algún otro tema importante? Os acordáis que en la canción anterior dijimos en la parte final había como otro cambio de tema, la denuncia política. Aquí, aparte de este tema que estamos hablando ahora, esta especie de arrepentimiento, ¿hay algún otro tema?

27. Alumno: La creencia religiosa.

28. J.A.: Bueno, bien, yo no o había anotado pero es verdad, tienes razón. Hay un perfil, hay ahí un sesgo religioso.

29. Alumno: En la 65 o por ahí.

30. J.A.: En la 68, 69, sí, algo que no es el tema principal pero que sí que está ahí. ¿Algún otro tema secundario? Yo me había anotado, aunque ya lo hemos hablado, pues el paso del tiempo, lo que hablábamos de la nostalgia ese pasaje en el que dice 79 en adelante, ¿vale?, “sueño con mi madre abrochándome el abrigo, fotos de mi vida en las acequias” evoca momentos del pasado, de la infancia, alude a momentos con su madre, a un amigo que entendemos que lo ha perdido o que ya no es amigo de él. “El reloj no anda hacia atrás”, sensación de que el tiempo pasa y ya no lo puedo recuperar. Esa nostalgia también está ahí. La pérdida del pasado, el paso del tiempo, que es un tema también universal de la poesía y de las artes en general, la sensación de que el tiempo avance y no se puede recuperar. Muy bien, ¿algún otro tema? (11:00).

Yo me había anotado, a ver que os parece, también en la parte final, petición de perdón, el pedir perdón. Es un poema en el que acaba pidiendo perdón “si no me perdonas no descanso en paz”. Se dirige a una segunda persona, un tu al que le pide perdón por las cosas que ha hecho mal.

31. Alumno: Eso es arrepentimiento.

32. J.A.: Eso es, arrepentimiento. También es un tema que está muy presente. Aunque es cierto que está relacionado con el tema [...].

Bueno, vamos a las cuestiones formales. Figuras literarias: antítesis, metáforas... A ver, si queréis os digo yo figuras y a ver si las encontramos. O al revés, si alguien encuentra algo me lo dice, pero yo, por lo pronto, os voy diciendo. Paralelismos o anáforas. Eso os acordáis que era versos que empiezan igual o repeticiones. ¿Veis alguna?

33. Alumno: Al final.

34. J.A.: Al final ¿dónde?

35. Alumno: Lo que se repite ocho veces.

36. J.A.: Cierto, pero eso es el estribillo

37. Alumno: “ni puede quitarme lo de aquellas tardes” y “ni siquiera se nos permite la pausa”

38. J.A.: ¡Qué versos?

39. Alumno: 84, 82.

40. J.A.: Ni, ni, si, ya lo veo 82, 84, al final de la página. Eso sería una anáfora, muy bien.

41. Alumno: El punto, el puro.

42. J.A.: Si, bien, no es exacta pero es el inicio con sintagmas nominales.

43. Alumnos: [Hay mucha participación y no se entiende]

44. J.A.: Sí, muy bien, acumulaciones.

45. Alumno: El 17, 18.

46. J.A.: “No alejarse y no es más que un sinsentido” Como veis es muy frecuente. O sea, fijaos, no sé si habéis recabado en esta figura aunque seguro que os la habían enseñado los profesores en el curso anterior, la anáfora, paralelismos, pero siempre pensamos en la rima, en el final de los versos y no en el principio donde vemos que hay muchos recursos que generan ritmo, ¿vale?

Yo me había anotado otros fenómenos de repetición que no son exactamente paralelismos, anáforas, sino que son casi incluso juegos de palabras pero que también se basan en la repetición. Fijaos, uno muy evidente es el verso 27 “blanco sobre blanco, negro sobre negro”, pero otros que son un poco más sutiles que es “sin fuerzas ni ganas con fuerte desgana”, gana- desgana. Todo ese tipo de juegos. La 30 “y tumbado caer de caer y recaer profundamente”. Fijaos, son casi juegos de palabras, caer- recaer, gana- desgana son figuras de repetición que generan un ritmo y a la vez un juego.

Me había anotado el verso 45 a ver si sabéis que figura es esa que creo que no nos ha aparecido en ninguna clase hasta ahora. “Ni dulces ni amargas, si neutras, siniestras”. Sobre todo fijaos en la segunda parte del verso “si neutras, siniestras”.

47. Alumno: Empiezan igual.

48. J.A.: No tienen nada que ver semánticamente. Neutro y siniestro no tiene nada que ver, pero tal como aparecen juntas genera una repetición de sonidos. A eso se le llaman aliteraciones. Sonidos parecidos. Seguro que os acordáis de un verso muy famoso de Garcilaso que se pone como ejemplo “el suave susurro que sonaba”. Esa

repetición de “s” para producir lo que está describiendo que es el volar de los insectos, ¿vale?, pues esto sería algo parecido, “si neutras, siniestras”. Repeticiones de “s” y “n” en este caso e “i” como vocales.

Bueno, como veis, en suma, hay paralelismos, aliteraciones, juegos de palabras... O sea, de nuevo una reflexión sobre los efectos sonoros de las palabras. No es casual la forma en que las usa el poeta. Juega con el lenguaje, ¿de acuerdo?

Vamos a pasar al poema. A ver si somos capaces de llegar a las relaciones (15:37). Bien, el poema lo tenéis todos, se titula “No volveré a ser joven” y es de Jaime Gil de Biedma que es uno de los grandes poetas de la generación del 50 y me atrevería a decir que, seguramente, de toda la segunda mitad del siglo XX.

Como veis en este caso es un poema mucho más breve, lo cual nos va a permitir ir más al grano, ¿no? y tratar de ver que cosas tienen en común en qué se diferencian, o por qué hemos elegido este poema junto con “Basureta”, cuando de nuevo, como os decía en el poema de Leopoldo María Panero, Jaime Gil de Biedma falleció hace ya unos cuantos años con lo cual no ha tenido oportunidad de conocer a Kase O, con lo cual la relación que pueda haber no es de dependencia directa sino pues porque toquen temas que sean universales o que interesen al ser humano de todos los tiempos. Bueno, os lo leo muy rápidamente. Fijaos que va entrecomillado como si fuese una voz que habla, no es un detalle anecdótico, no aparece tal cual, sino que va entrecomillas como diciendo el poeta “esto lo está diciendo alguien”. Bien es cierto que no nos dice quien lo dice. Es uno de sus poemas más famosos, por otra parte.

[se lee el poema]

Veis que es un poema muy corto, lo cual no le resta dificultad. Muchas veces las formas breves son las que por condensación, porque acumula muchas cosas en pocos versos pues requiere más análisis, ¿vale? Pero bueno, vamos a hacer como hacemos siempre. Primero, así a nivel impresionista ¿qué es lo que más os ha gustado, lo que menos, qué os ha parecido...? ¿Os ha gustado algo del poema, no...?

49. Alumno: Te hace reflexionar sobre la vida.

50. J.A.: ¿En qué sentido?

51. Alumno: Porque claro, de joven quieres dejar huella y después te hace valorar que cuando te haces mayor...

52. J.A.: Sí, sí, el contraste entre las ilusiones que uno tiene al principio, incluso la frivolidad de pensar que esto va a ser así para siempre y luego... Yo ya entiendo que es difícil para vosotros entender esto porque sois muy jóvenes, con lo cual, podéis hacer el esfuerzo de decir voy a imaginarme cómo será eso, o podéis echar mano de vuestros padres o por situaciones similares de decir "ostras, yo me creía que esto era para siempre y de repente te das cuenta de que pasa algo en la vida y todo cambia. O sea, aunque vosotros no lo hayáis experimentado, pero seguro que lo vais a experimentar porque lo habéis vivido en otras personas.

53. Alumno: Yo creo que se refiere a que cuando eres joven las aspiraciones son muy grandes en plan te montas una historia en plan futbolista o cualquier cosa así

54. J.A.: Tienes ilusiones, fantasías...

55. Alumno: Y luego ya cuando empiezas a ser mayor y estas al borde de la muerte te das cuenta de que has vivido

56. J.A.: Sí, pero no necesariamente. No hace falta llegar a la vejez. Puede ser tan pronto como esas ilusiones empiecen a verse que no se cumplen. No hace falta tener 80 años para ver que... Cuando uno ya, a lo mejor, tiene 25 y ve que mi generación ya está en el primer año... O sea, que esa desilusión puede venir tan pronto como se empieza a consumir que la ilusión (no se entiende). Pero bueno, yo creo que vais bien orientados. Trata de eso. En realidad estábamos preguntando que os gustaba más o menos. En realidad ya estamos en el análisis. Estamos hablando de cuando uno es joven y cuando ya no lo es.

57. Alumno: La inmadurez frente a madurez.

58. J.A.: Sí, sí, algo así.

59. Alumno: Y también me ha sonado a ficticio frente a lo real.

60. J.A.: Sí, lo ilusorio, lo que...

61. Alumno: [sigue con la intervención anterior pero no se escucha]

62. J.A.: Bueno, por pasar, ya veo que estáis analizando, este es más claro.

63. Alumnos: Sí, sí.

64. J.A.: Por ejemplo el de Panero que era muy oscuro la poesía de Gil de Biedma es una poesía no fácil. No confundamos claro con fácil, de hecho casi me atrevería a decir lo contrario, pero suele ser caracterizada por ser una poesía muy realista, de apariencia sencilla, pero que implica que pone en movimiento sentimientos y sensaciones complejas, que requieren madurez, que requieren análisis. Es una poesía muy madura, lo cual no quita para que nosotros podamos intentar entenderla.

Bueno, ¿qué sentimientos enuncia aquí la voz poética? Insisto en lo de la voz poética porque fijaos, cuando lo pone entrecomillas seguramente no es casualidad, esto lo dice alguien.

65. Alumno: Incomprensión ante la vida.

66. J.A.: [Manda callar]

67. Alumno: La incomprensión sobre la vida.

68. J.A.: Pero incomprensión en qué sentido.

69. Alumno: De que quiere hacer algo pero luego de mayor no lo va... piensa que no lo ha hecho, entonces es como una realidad ...

70. J.A.: Más que incomprensión quizá sería como inexperiencia. O sea, cuando uno es inexperto y luego cuando uno es experto en la vida. Cuando no la comprende y cuando la comprende. Vale, muy bien. ¿Alguien más dice otros sentimientos que puede haber?

Raúl, por ejemplo, ¿cómo lo calificarías tú el sentimiento de esta voz que tipo de... dirías que es optimista o pesimista?

71. Varios alumnos: [Hay diversidad de opiniones]

72. Alumno: Reflexivo.

73. J.A.: Bueno, reflexivo, me parece bien lo que dice Íñigo, pero es una voz incluso podríamos decir autoreflexiva. O sea, reflexiona sobre sí mismo. O sea, es una voz madura que hace balance, cuando yo era joven creía esto y ahora, que no sabemos

que edad tiene, pero ya no es joven pienso esto otro. O sea, es una voz reflexiva. Pero ¿en qué sentido?, porque uno puede ser reflexivo alegre, pesimista, optimista. O sea, ¿qué sabor nos deja?

74. Alumno: El autor, en este caso, no habla de él porque si tú dices que ha marcado...

75. J.A.: Bueno sí, pero por eso he dicho la voz poética, no digo Gil de Biedma, quien nos está hablando aquí. A eso me refiero, esa voz que habla ¿os parece pesimista u optimista? O sea, el mensaje de este poema... ¿nos queda un sabor alegre o...?

76. Alumno: No, alegre no. (23:05)

77. J.A.: Alegre no, ¿por qué?

78. Otro alumno: Yo diría, ni alegre ni nada.

79. Otro alumno: Te quedas como...

80. J.A.: Fíjate en el final y a lo mejor te da la pista. ¿Quién nos dice...?, el argumento de la obra, luego entraremos en a qué obra se refiere.

81. Alumno: A la vida.

82. J.A.: Muy bien, a la vida. El argumento de la vida, ¿cuál nos dice que es?, no parece agradable ni nada. Nos está diciendo [no se entiende] lo otro son ilusiones, ilusiones de juventud, ilusiones inexpertas, cuando eres joven crees que está el éxito, el disfrute, pero luego ya no hay nada. Es un mensaje que se podría calificar de amargo, ¿no?, pesimista.

83. Alumno: Pero es realista.

84. J.A.: Cuando digo pesimista no lo digo como algo negativo. O sea, quiero decir, lo digo en el plano descriptivo. Lo describo como un rasgo no de que esté en contra. Me parece bien la apreciación de Íñigo, de que una parte de verdad claro que la hay. A lo mejor podemos unir con un realismo amargo, duro, implacable, casi, desengañado. Aquí solo es el tiempo pasa y morir, nada más, cada uno puede definirlo como realismo duro, pesimismo... Bueno, muy bien.

Vamos a comentar, es cierto que hay muy pocos versos, pero fijos, siendo que hay muy pocos, si no he contado mal son doce, cuando me señalaba los que podíamos comentar me señalé cuatro o cinco y casi podía haber comentado todos, porque todos están muy preñados, muy llenos de significado. De hecho me he anotado el uno, el dos, el cinco y el diez. Bueno, vamos al primero: “Que la vida iba en serio”. eso de ir en serio ¿qué quiere decir?

85. Alumno: Que no tiene piedad.

86. J.A.: Eso es, y que no es un juego. Muchas veces pensamos..., o ni pensamos en la vida, o lo vemos como algo normal, no hay nada que pensar, y sin embargo a lo mejor llega un momento que dices: espera, que esto va en serio. Porque pasa cuando pasa algo, por ejemplo cuando muere alguien, esa persona ya no está. A eso me refiero, la vida no es un juego. No es como un juego que muero y tengo otra vida, ¿vale?, muy bien.

El verso dos: “uno lo empieza a comprender más tarde”.

87. Alumno: Que madura.

88. Alumno: Cuando ya es tarde ...

89. J.A.: Claro, que muchas veces uno se da cuenta tarde o como dice Íñigo, te das cuenta cuando ya no se puede arreglar. Cuantas veces os he dicho yo, por poner un ejemplo más cotidiano, de gente que, me encuentro ex alumnos que dicen: “¡ostras, cómo desperdicié yo el tiempo!”. Ya os digo, os pongo un ejemplo real y no de una cosa tremenda como la muerte de un ser querido, que podría ser ya más evidente, pero cuando dices, ostras, si ahora volviese a empezar me centraría más en los estudios porque ahora ya no tengo el trabajo que me gustaría tener o... O sea, esa sensación de me he dado cuenta ahora que ya no puedo volver al instituto, no me di cuenta cuando estaba. Y te lo dice porque es un antiguo alumno. Ese tipo de cosas de ahora ya es tarde y ya no puedo reaccionar. Un ejemplo, ¿se os ocurre algún otro ejemplo?

90. Alumno: Sí, cuando no has preparado mucho un examen y después lo suspendes dices volvería atrás y estudiaría.

91. J.A.: Es una cosa pequeña, me refiero a que no es una cosa vital, pero ...

92. Alumno: Que hay arrepentimiento, como en la canción.

93. J.A.: Venga, verso cinco: “Dejar huella quería”. ¿Qué es esto de dejar huella?

94. Varios alumnos: [responden a la vez y no se entiende].

95. J.A.: Claro, esta fantasía habitual de adolescente, de niño de quiero ser una estrella del fútbol o del rock, o de ... que se enteren de que yo he estado en la vida. Que piensas que la vida trata de eso, de destacar y luego que pasa, que hay un porcentaje que el 99,9 por ciento vas a ser uno más. E incluso si preguntásemos a esos que destacan te dirían: “pero es que no va de esto”. Sí, el éxito, he sido un futbolista de élite pero, cuidado, ya tengo 39 años... O sea, que incluso hasta los que tienen ese éxito, hasta los que dejan huella, que son un porcentaje minúsculo, a lo mejor dicen, sí, pero eso no es lo principal, o luego la vida en el fondo... tú me ves como una estrella pero tengo una vida llena de problemas, ¿de acuerdo? Esa fantasía de dejar huella que lo llena todo cuando eres inexperto, lo filtras todo en eso, y, a lo mejor luego te das cuenta de que no va de eso la vida, que no se trata de eso.

Y el diez. “Pero ha pasado el tiempo y la verdad desagradable asoma”. ¿A qué verdad se refiere?

96. Alumno: A la muerte.

97. Alumno: No, a la decepción de no haber conseguido lo que querías.

98. J.A.: Bueno, lo matiza después porque pone dos puntos y lo dice después “envejecer, morir, es el único argumento de la obra”. Dice “verdad desagradable” eso que decíamos de que la vida no es nada.

99. Alumno: ¡Hombre!, si tiene relación con lo de que al final no ha llegado a ser nada...

100. J.A.: Sí, pero aquí es que en concreto no te deja que lo adivines. Dice: “la verdad desagradable:”, te dice cual es la verdad. La verdad es que la vida es solo envejecer y morir, que no hay nada más, que el resto es fantasía, es vanidad que diría un barroco: vanidad, vanidades. Hay unos cuadros muy famosos que quizás estudiasteis en el barroco, porque este sentimiento es muy habitual por ejemplo del siglo XVI y XVII, eso que se llama el pesimismo barroco, es decir, si la vida es nada, polvo eres y en polvo

te convertirás. Se ve en esos cuadros que aparece una calavera rodeada de riquezas, y dices, si la riqueza la vas a dejar cuando mueras, si de nada sirve, si todo pasa, si el tiempo... Esa especie de reducir la vida a vacío, no hay nada importante. Ese sentido de pesimismo. Que estuvo muy arraigado en el barroco, o en los románticos del siglo XIX, o en el siglo XX, ese sentimiento de que la vida no merece mucho la pena.

Si tuvierais que resumir todo el poema en unos versos ¿cuáles elegiríais?

101. Alumno: Los dos últimos.

102. J.A.: Muy bien, porque esa es la enseñanza que nos transmite la voz. La verdad de la vida es esta, que la vida solo es envejecer y morir, que todo es materia, algo así. Ese es el meollo del poema, el final.

Vamos, si queréis, a la parte formal para que nos de tiempo a reunirlo junto con la canción. ¿Veis alguna figura?, fijaos que aquí tenemos muy poco campo, doce versos, versos cortos, además, y muy cotidianos, no parece que haya gran cosa, pero seguro que hay algo.

103. Alumno: Repetición.

104. J.A.: Repeticiones ¿dónde?, por ejemplo.

105. Alumno: En lo que serían versos, los dos estos, que no sé como se dice.

106. J.A.: Verso, verso, el verso 7 y el 11, por ejemplo. Envejecer, envejecer. Ahí hay una anáfora. ¿Alguna cosa más veis que os llame la atención? En este caso, ya os digo, como hay tan pocos versos prefiero que seáis vosotros los que los busquéis. Id buscando a ver que cosas veis y si no pues ya os diré yo un poco. De momento hemos visto una anáfora, una repetición: envejecer, envejecer. Envejecer, morir, envejecer, morir. A ver, por ejemplo, yo me había anotado... Fijaos, el verso 5 dice: “Dejar huella quería”. ¿Os parece una forma normal de construir una oración? Yo quería dejar huella sería algo más natural. Dejar huella quería, eso tiene un nombre, ¿alguien lo recuerda? Hipérbaton. Hipérbaton es cuando se cambia el orden, o para que encaje el número de versos o para que rime o, simplemente, como es este caso, porque en este caso más bien parece eso, simplemente para crear una expresión un poco más animada pero que quede más poderosa. En lugar de decirlo de una forma más cotidiana: yo quería dejar huella,

que queda demasiado coloquial, pues dejar huella quería tiene una estructura, una arquitectura de verso más sólida. Eso es un hipérbaton, cambiar el orden natural de una frase.

107. Alumno: Que compara la vida con el teatro.

108. J.A.: Muy bien. Fijaos, sólo un matiz, no la compara sino que directamente nos dice que la vida es un teatro. ¿Y eso qué es? Cuando no se compara sino que nos dice que la vida es como un teatro.

109. Alumno: Afirmación.

110. J.A.: Sí, pero afirma mezclando dos cosas que no son iguales. Eso recibe un nombre en poesía. Claro, porque si yo te digo un triángulo es un polígono de tres lados, eso es una afirmación porque entre el primer miembro y segundo hay una relación de igualdad. Pero si digo la vida es un teatro, porque un teatro no es la vida. Eso se llama metáfora. A es B.

111. Alumno: Es que hace una metáfora con que no solo con que la vida es un teatro, sino que es una obra.

112. J.A.: No, sí, sí, muy bien. Aprovecha esa metáfora base, digamos, para crear juegos con argumento, con escenario, con obra... O sea, fijaos que muy sutilmente, en muy pocos versos. Fijaos, en lo que va del verso 8 al 12 aparece: teatro, argumento y obra. Es el campo semántico del teatro. La metáfora digamos que sería que la vida es como una obra de teatro, o algo así, con su escenario, su telón, que no lo nombra, pero hasta casi podríamos decir que cae el telón y se acaba. Que, por cierto es una metáfora, volvemos a los barrocos, muy habitual. En primero de bachillerato, el año que viene si lo cursáis lo veréis también, hemos estado leyendo este año “La vida es sueño” en el que esta metáfora es prácticamente la metáfora final de toda la obra de teatro. La idea de que la vida es como un teatro en el que uno representa un papel. Es un tópico literario, comparar nuestra vida con una obra en la que representamos un papel. Es una obra, es un tópico de la tradición de todos los tiempos y en todas las lenguas.

Bueno, yo en principio no me había anotado nada más. Fijaos que ya es bastante en tan pocos versos hay una gran estructura metafórica, hay alguna estructura repetitiva

y hay un hipérbaton. Por no hablar también de ese entrecorillado que es una voz no referida. No nos dice fulanito dijo, corillas, pero ahí están las corillas, no son casuales, ¿vale?

Bueno, pues vamos a dedicar estos, nos quedan casi 10 minutos para tratar de poner en común el poema y la canción. Entonces, os pregunto ¿aquí veis alguna conexión temática?

113. Alumno: Sí.

114. J.A.: Insisto en una cosa antes de que me contestéis, que cuando los ponemos en común no quiere decir es que el poema es igualito igualito a la canción porque entonces casi daría menos juego que si hay una pequeña diferencia. Lo interesante es, o por lo menos con esa intención los hemos juntado, a ver si estáis de acuerdo, que haya algo en común y también diferencias, claro. Quiero decir, si son dos cosas completamente distintas, si este poema hablase de la naturaleza podríamos decir, hombre, aquí no hay mucho de lo que hablar. Tiene que ser algo lo suficientemente parecido como para que nos permita hablar de ello pero también es interesante que haya matices porque si no es que no nos daría ese juego.

115. Alumno: Igual que en la canción hay como arrepentimiento.

116. J.A.: ¡Eso es! Fijaos, hay dos temas que hemos dicho. Hay como dos momentos, como han dicho Germán y Eduardo, hay como dos momentos, un antes y un después. El antes en la canción era un pasado oscuro del que te arrepientes y aquí, a lo mejor, no es lo mismo porque no es un pasado oscuro, sino, es más, me atrevería a decir que es una época como alegre, la juventud, yo vivía feliz, despreocupado y ahora me doy cuenta de que no era esto lo que..., que la cosa iba más en serio de lo que parecía. Hay un contraste entre, más que... si en la primera canción veíamos el “yo” y el “yo” aquí podríamos decir el antes y el ahora, la inmadurez y la madurez. En diferentes claves pero en las dos piezas está eso. Que se arrepiente de lo mal que ha hecho en el pasado en el caso de la canción y que aquí se da cuenta de que cuando era joven no se daba cuenta de qué iba la vida y ahora, en cambio, se da cuenta de que la vida no era lo que yo creía. Y por tanto, ligado a eso, aunque no lo diga tan claro como en la canción, si que hay arrepentimiento. Pues, a lo mejor, si ahora volviese a ser joven intentaría

tomármelo en serio desde el principio, ¿vale?, porque si va en serio pues más vale saber que va en serio desde el principio cuando aún puedes actuar. O sea, que en eso sí que creo que hay un cierto aire de familia entre el poema y la canción, ¿de acuerdo?

Vale, eh... ¿y diferencias? Este enfoque en qué cambia entre la canción y el poema.

117. Alumno*: Que este es más alegre. O sea, dentro de que no es alegre del todo, más que la canción. La canción es más depresiva.

118. J.A.: La canción es más...

119. Alumno*: Esta es como de arrepentimiento pero la canción es que es súper depresiva.

120. Alumno: A ver, la canción es de arrepentimiento pero desde el punto de no saber quien eres bien, la canción no explota un tema tan extenso, dice que se da cuenta de que él era pinzante pero que la vida no tiene sentido, que simplemente es envejecer.

121. J.A.: Eso ¿la canción o el poema?

122. Alumno: El poema, sí, el poema. La canción trata ya no es que no tenga sentido, es que es angustia.

123. J.A.: Bueno, fijaos, una diferencia que yo creo que hemos insistido mucho y me parece que Fernando la apunta es que la canción es de un caso muy puntual, de él, es decir, es un caso de alguien que ha pasado , o está en un túnel, está en una depresión y quiere salir y se arrepiente de lo que ha hecho. Pero quiero decir que es un problema que concierne a él, y sin embargo ¿no creéis que aquí no es tanto como yo, si no todo el mundo? En ese sentido, a lo mejor la primera os parece más oscura porque es más tétrica, más oscura de eso, de que parece que está al borde del suicidio y en ese sentido es más dura, pero si lo miramos desde otra óptica es un caso como muy puntual que le ha pasado a esa persona. En cambio en este habla en general de todos. Fijaos, no dice me he dado cuenta que mi vida yo he sido un torpe y un ingenuo y la vida..., sino que habla en general de la vida. La vida de todos. Entonces, en ese sentido, a lo mejor, nos pasa la pelota o pone la pelota en el tejado de cada uno de nosotros. Por eso cuando decíais que a lo mejor el primero más no pues depende, porque el primero, a lo mejor,

es algo muy grave que le pasó a él, yo puedo compadecerlo pero yo estoy bien, pero aquí nos pone a todos en el saco como diciendo pues la vida, ¿pues no te habías dado cuenta? La vida tuya es así, la vida es algo bastante desagradable. O sea que en ese sentido el segundo poema tiene un campo de acción que nos toca más a todos, o sea que casi, a lo mejor, pensado con rigor casi es más impresionante todavía.

124. Alumno*: En la canción también habla de una chica.

125. J.A.: Sí.

126. Alumno*: Que nunca ha perdido la esperanza en que...

127. J.A.: Si, tienes razón y lo podemos ligar con lo que acabamos de decir. Es verdad que este tema lo hemos tratado mucho en la canción. En la canción hay una chica...

128. Alumno*: Que le aguanta.

129. J.A.: Gracias a la cual está intentando salir aunque no lo acaba de conseguir. Claro, vuelvo a lo que decía antes, es un caso muy personal, está pasando un mal momento y hay una voz, hay una mujer que le ha ayudado a intentar salir pero de una forma más personal, o sea, es un caso concreto. Aquí no, aquí es un poema mucho más universal podríamos decir, no sé, un poema que sirve para todos los hombres. La vida, claro, fijaos, este poema será del año... no me acuerdo pero debe ser del 70, pues sería perfectamente aplicable ahora o al siglo XIV. O sea, es de alcance universal, sobre la vida, que todo es en vano, es eso, nada, es pura materia, crecer y morir y falsas ilusiones que no sirven para nada, según él dice.

Bueno, venga, pues casi vamos a acabar ya si no queréis añadir nada más haciendo una valoración del gusto. Ahora que ya hemos analizado ¿os ha gustado más la canción, más el poema, os ha ayudado, que casi nos interesa más eso, a profundizar la una en la otra? A ver, primero en el terreno del puro gusto. ¿Os gusta más una cosa, la otra...?

130. Alumno: La canción.

131. Alumno: El poema.

132. Alumno: A mí el poema, porque la canción es como machacarte a ti mismo, en cambio el poema, para mí, es algo que te hace reflexionar.

133. J.A.: Y hace que te lo apliques a ti mismo.

134. Alumna: Te enseña más.

135. J.A.: Es un poema de corte didáctico, aunque sea de una manera dura es una enseñanza. Ahora, eso sí, no es una cosa agradable lo que dice. En ese sentido, esa dimensión de enseñanza hace que os haya gustado más el poema, imagino.

136. Alumno*: Yo considero que busca que entiendas cosas, es que sientas esa angustia, que sientas o que entiendas cosas por lo que pasó, por eso esta así la canción, por eso lo hace casi llorando.

137. J.A.: [Manda callar]

138. Alumno*: Que la canción busca el que te sientas así como angustiado, como que...

139. J.A.: Como que empatices.

140. Alumno*: Sí, y por eso se ve en la canción como intenta... bueno, está llorando prácticamente.

141. J.A.: Vale, unido a lo que estamos diciendo podríamos llegar a la conclusión de que la canción hace que entiendas una sensación puntual muy extrema de la persona y, a lo mejor, el poema en realidad nos enseña en general, algo así.

142. Alumno*: Sí, sí.

143. J.A.: Esa sería un poco la diferencia quizás.

144. Alumno*: La canción es algo más personal y algo que más angustia.

145. J.A.: Un caso más concreto.

146. Alumno*: Y el poema...

147. J.A.: Y el poema es una enseñanza de vida para todos. Yo también creo que va por ahí. Bueno, pues en principio con eso estaría todo. ¿Os ha ayudado...? Quiero

decir, si hubiésemos leído Gil de Biedma a secas ¿lo hubiésemos entendido igual de bien?

148. Alumno: No.

149. J.A.: ¿U os ha ayudado un poco...?

150. Alumno: Ha ayudado.

151. Alumno: Yo creo que ha ayudado.

152. Alumno: Algunas cosas sí.

153. Varios alumnos: [Hay mucha participación y no se entiende].

154. Alumno: Yo creo que leer primero el poema habría ayudado a entender la canción.

155. Alumno: Pero eso para gustos colores, casi hubiera sido mejor leer primero el poema porque te ayuda a entender la sensación que vas a tener después.

7.9. Sesión nº 9

Transcripción de la intervención educativa del 6 de junio en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza.

NÚMERO DE SESIÓN: 9

DÍA: 06/06/2019

LUGAR: IES Pilar Lorengar de Zaragoza

DURACIÓN: 43':13''

INFORMANTES: Profesor José Antonio Escrig y alumnos de 4B de 4º de la ESO

INVESTIGADOR OBSERVADOR: Enrique Lleida

Esta es la segunda parte de una de las actividades de canción-poema realizada durante la intervención educativa llevada a cabo.

En la transcripción aparece la abreviatura J.A. que se refiere a las primeras letras del nombre del profesor (José Antonio).

1. J.A.: ¿Tenéis la fotocopia?, vamos a completar el comentario y luego leeremos un poema, que en este caso lo tenéis ya porque está en la misma fotocopia, para aprovechar el papel, que es este poema “cuando tú me elegiste” de Pedro Salinas, y ya, si todo va bien acabaremos la clase y cerraremos la unidad pues poniéndolos en común, viendo por qué los hemos reunido y qué os parece y viendo un poco haciendo una lectura comparada. ¿Vale?, venga, entonces... Creo que nos quedamos en la parte inicial... nos quedamos en la parte de valoración inicial: ¿Qué os había parecido?, si nos gustaba, ¿qué nos gustaba más?, ¿qué menos?... Bien, entonces vamos a intentar entrar en harina. No recuerdo si llegamos a responder, puede que si, o nos quedamos en un poco de trámite, la primera pregunta de qué palabras, qué sentimientos expresaba aquí la voz poética, o qué palabras sugería esta canción, ¿qué estados de ánimo? ¿Vale?

¿Qué siente el poeta? Bueno, no confundamos porque no siempre coincide lo que siente el poeta con lo que la voz que canta nos cuenta. Es la misma diferencia entre autor y narrador y aquí sería entre autor y cantante, Kase O en este caso, y la voz que

canta. Entonces, ¿qué expresa la voz lírica? Creo que me dijisteis ya amor. Es un poema amoroso, es una canción amorosa. Pero creo que os decía vamos a concretar más porque amor es algo demasiado amplio. Por ejemplo os decía. sin ir más lejos, con amor podríamos englobar el 95% de las canciones pop. Hay muchos tipos de amor, incluso en el amor sentimental pues hay canciones de reconciliación, de flechazo, de desesperación amorosa, de reproche. Vamos a concretar más, ¿qué tipo de amor?

2. Alumna: Es que hablamos de si había dependencia o no.

3. J.A.: Eso es, sí, sí.

4. Alumno: Es como que Cleopatra llévame a Nueva York es como que le guía

5. J.A.: Eso es, le podríamos poner diferentes adjetivos, es como un amor que transforma, que mejora, que guía, como dice Fernando. Un amor que no simplemente es un amor en el cual uno siente atracción por la otra persona, que también, sino que aquí sobre todo se ha enfatizado que esa otra persona, que luego entraremos a analizar ese tú, cómo es esa figura femenina, lo veremos por los adjetivos o por como se refiere a ella, le mejora a él o le hace, hasta el punto y ahí estaba el debate, ahora recuerdo que sobre todo lo comentó María, hasta el punto de que es tan expresiva esa dependencia, esa gratitud, ¿no? también, que podría plantearnos la duda de si era positivo o no. Yo lo veo como muy positivo porque él lo siente así, de eso no hay duda. Él le está dando las gracias “ gracias a ti me he transformado, gracias a ti soy otro, gracias a ti soy mejor. Y hay quien decía, a lo mejor eso es demasiado peligroso, depender tanto o ser dependiente de. Y decíamos, bueno, no son incompatibles las dos cosas, porque por un lado estamos diciendo que nos dice la voz, y en eso estamos de acuerdo, porque para la voz era positivo. Según él sería positivo, otra cosa es que nosotros desde fuera evaluemos y digamos a mí no me parece tan positivo y ahí nadie tendrá razón. Cada uno lo verá pues... como nos pasa cuando vemos una obra de arte o una película o un libro. Nosotros tenemos nuestra versión particular de las cosas. ¿Vale? Bueno (4:52).

Entonces... eso sería, digamos el tema más evidente, ¿no? Pero a mí me gustaría que avanzásemos un poco más en esta línea, porque además a mí me parece que es lo interesante del poema y es: cómo ese amor mejora al yo. Si recordáis en el anterior poema hablábamos de un yo y aquí, evidentemente, cambiamos de marco ya que hay un

yo y un tú muy marcado. Y ese tú es un tu femenino que mejora al yo masculino, ¿vale?, lo hace mejor.

Yo creo que hay otro tema, a ver que os parece, que es... y además yo creo que es interesante porque quizá es el más actual, y es que aparece un nuevo concepto de belleza. Porque el concepto de belleza que es un tema tradicional en la literatura del siglo XIV, del petrarquismo, la belleza física, la belleza aparente, la belleza asociada con los valores de la piel blanca, el pelo largo la melena rubia, esos tópicos. Sin embargo aquí aparece otra forma de belleza. ¿Podemos buscar a ver si lo encontramos? ¿Qué tipo de belleza se exalta aquí? ¿A ver si encontráis algún verso en el que se precisa eso?

6. Alumno: en el 60.

7. J.A.: Claro, aparecen una serie de valores: trabajadora, fuerte, luchadora, que no son asociados a la belleza clásica de eso, de los siglos XVI, XVII que es una belleza mucho más pasiva. Por ejemplo la musa, la que inspira al poeta. Poemas de amor encontramos desde que el hombre es hombre. Generalmente, en la tradición es un yo masculino que canta a un yo femenino. Ha habido momentos en los que no, y con esto relacionamos con lo que hemos visto en este curso, por ejemplo toda la lírica popular puesta en boca de mujer que ahí suelen cambiar los términos. Ahí es una mujer que llora al amado que se ha ido a la guerra, al amado que ha llegado la mañana y ha abandonado la habitación... pero es casi una excepción. Generalmente, la lírica culta, la lírica tradicional, la gran poesía pues de Cervantes, de Shakespeare, de Quevedo, de Góngora suele ser un yo masculino que canta a un yo femenino, a una musa. Y esa musa aparece con un rol pasivo, generalmente, es una depositaria de valores físicos: es bella, elevada, refinada... pero no es agente, es pasiva. Sin embargo aquí se exalta una especie de belleza que es luchadora, que es activa, que... es más, es la que salva al yo, ¿vale?, por eso digo que me parece un tema interesante.

Fijaos, en los versos 3 y 4...

8. Alumna: Eso es lo que decía yo, “si eso es así o tú eres muy guapa o yo te quiero mucho”

9. J.A.: Bueno, fijaos. Aquí creo que es la clave. Generalmente asociamos el concepto guapo o bello a una cuestión meramente de apariencia, de apariencia física. Alguien es guapo o guapa si está proporcionado, tiene una armonía... y unos cánones que con los tiempos van variando pero que, pues conseguir el prototipo clásico de la poesía renacentista pues era la piel clara, los ojos claros, ese tipo de perfiles, de cánones. Sin embargo aquí nos dice que no se trata tanto de eso, sino que aquí va ligada la belleza al amor. Eres bella porque te amo, y porque te amo eres bella. Es una especie de belleza ligada al amor, al cariño, no ligada a lo físico, sino ligada a cómo es esa persona y lo que esa persona hace sobre el yo. A eso me refería, que luego volveremos a ello pero que me parece que es un tema interesante. Porque seguramente la hace más moderna a esta canción ¿vale?, a diferencia de otras canciones de amor clásicas.

Bueno, vamos a ahondar un poco más en esto. Os voy a decir una serie de versos, y si alguien encuentra alguno que le llame la atención me lo dice también. Yo me he señalado algunos, por ir un poco al grano, para que me digáis que os parece. El primero lo acaba de decir María es el 3 y el 4. “Dicen que la belleza es lo que uno ama. Si esto es así, o tú eres muy guapa, o yo te quiero mucho” que sería un poco esta idea de que eres bella porque te amo. No porque tengas tal o cual rasgo, porque tu nariz o tus orejas sean así o asá. El propio hecho de que yo te amo te embellece y el hecho de que tú seas como eres me hace amarte. O sea, se separa la belleza de lo físico o de lo pasivo. Bueno, que uno tenga la suerte, la fortuna o la desgracia de tener unos rasgos o no, que no hay ningún mérito en eso, cada uno sale como sale y que eso condicione el amor es algo que hemos visto durante siglos, y sin embargo aquí aparece cuestionado. No se trata de que porque seas muy guapa te ame, sino que te amo y eso te embellece, y al revés, tu manera de ser me bendice a mí, me hace mejor. ¿Vale?, como ya lo habíamos comentado seguimos.

El 11 que además es el que remite al título: “sin calcular, es tu amor sin cláusulas” ¿Qué creéis que es eso de amor sin cláusulas?

10. Varios alumnos: amor libre, que no le pone precio

11. J.A.: Sin peros, sin condiciones... claro, sin cláusulas, es un amor libre, que no tiene peros, no tiene matices, no tiene trampas. Es un amor incondicional. Muy bien.

El 33 que me he marcado que dice: “armonizando mi caos” ¿Cómo lo entendéis?

12. Alumno: Como que pone orden.

13. J.A.: Claro, ahí te está diciendo lo que ella hace sobre él. Armonizas mi caos. Yo soy el caos y a partir de aquí se ordena mi vida. Es un poco lo que decíamos antes por eso el atribuye que es un amor benefactor.

Otro tema muy clásico, más habitual que este en la poesía o en la canción, suele ser el que se llama ahora amor tóxico. Te quiero mucho pero me haces daño. El quererte acaba siendo perjudicial. Aquí sería, casi no existe el término, pero algo benéfico, salúífero, el amor que sana.

14. Alumno (...) [Hay una intervención muy breve que no se oye por el ruido].

15. J.A.: Sí, estoy de acuerdo contigo, pero me refiero que quizá no sea tan habitual en la poesía. ¿No creéis que hay más canciones, generalmente, sobre ese tipo de amores raros, difíciles que a lo mejor que de amor gozoso, de amor que me estás curando? El deseable, el que sería lo correcto, dijéramos, pero a lo mejor no es el más frecuente en el arte. El amor bueno.

Por último, me había marcado el 45. Dice: “eres mi amiga y mi maestra”.

16. Alumno: Que le ayuda pero también le enseña y le guía.

17. J.A.: Claro, fijaos. De nuevo estamos ante una visión del amor positiva. Pero que no es lo habitual en la poesía clásica. En la poesía clásica la amada genera atracción pero no es el ser que te enseña y que te guía. Bueno, es cierto que sí que hay otra tradición, además muy importante y seguro que os habrán hablado de ello alguna vez, que por ejemplo sucede en la *Divina Comedia* cuando Dante dice que su amada es la que le lleva al paraíso, gracias a ella él aprende, o el llega a la purificación. Hay una tradición en que la figura femenina libera a la masculina, pero de una manera tan activa como aquí, a lo mejor no es tan evidente. El hecho de que le diga a su amada que es su amiga y maestra. Tú eres la que me enseña. ¿De acuerdo? Le da los papeles positivos de enseñanza a la musa, a la amada, ¿vale? (12:42).

Bueno, ¿hay algún verso que os llame la atención aparte de estos que yo me había señalado?

Pasamos a la siguiente pregunta, aparte de este tema que yo creo que ya vamos enfocando, este amor puro, este amor sanador, ¿hay algún otro tema? ¿Secundario?, ¿cosas que también aparezcan, subtemas o cosas significativas de la canción? ¿La alegría?, ¿la felicidad?

18. Alumna: su pasado, porque está hablando de cómo es ahora a diferencia de cómo era antes.

19. J.A.: Vale, eso será el antes y el después del momento amoroso que es antes malo y ahora bueno.

¿Algún otro tema? La gratitud, el agradecimiento. Es un poema de dar gracias. Que tampoco es a lo mejor lo habitual en las canciones. El dar las gracias, ¿vale?. Muchas veces hay poemas de reproche, ¿por qué me has hecho esto?, ¿por qué me has dejado? Aquí es lo contrario, gracias por tu ayuda.

Bien, yo me había anotado, aunque en realidad ya lo hemos comentado, yo me había anotado: nuevos valores, nueva belleza, valores contemporáneos y es el verso que habéis señalado de “mujer trabajadora, fuerte y luchadora”. Es otro estereotipo de mujer, otra figura nueva de mujer que casa con la mentalidad nuestra. Reivindicación de una nueva forma de mujer ligada a valores activos, trabajo, la fuerza, la lucha, que no es nada habitual en el perfil de figura femenina de hace, no hace falta ir muy lejos de 20, 30, 40 años. Sería una especie de amada en clave casi feminista podríamos decir. Una figura de mujer no pasiva sino activa y con valores generadores, no de receptores, sólo. ¿Vale?, que suele ser lo habitual, el rol masculino el activo y el rol femenino el pasivo, la musa como simplemente la que inspira al poeta que es el que hace. Aquí no, es ella la que hace.

Venga, pasamos a la parte formal. Vamos a tratar de buscar figuras literarias. Vamos a empezar por algunas de las que ya hemos visto, la más evidentes, por ejemplo la anáfora, versos que empiezan igual.

20. Alumna: en el 8 y 9

21. J.A.: Y no es, y fuimos. Vale. ¿Algún otro?

22. Alumna: en el 35 dile, dile.

23. J.A.: Bien, 35 y 36

24. Alumno: 27, 28

25. J.A.: Eso es , pronto, pronto. Fijaos, es que es un mecanismo muy habitual, estamos siempre pensando...

26. Alumno: 60, 61

27. J.A.: Mujer, mujer. Eso es. Yo, yo, ahora que lo dices 62, 64. O sea, fijaos, siempre estamos muy obsesionados en poesía pensando en la rima en el final de los versos, cuando en los arranques puede haber muchas repeticiones. La anáfora es un recurso que hemos visto que es habitual y en Kase O que hemos visto en dos canciones, que se da mucho.

Si queréis os digo... o señalo algunos versos y me decís que figura hay.

28. Alumno: Por ejemplo en el 46 que dice mujer anfibia, ¿eso sería una metáfora?

29. J.A.: Bueno... sí, que puede vivir en dos ámbitos, que es capaz de vivir tanto en un medio como en otro, o sobrevivir en muchas situaciones.

A ver, ¿qué os parece?, el verso 5, esto de “Cambio el clima con la mente” ¿Os parece que ahí pueda haber alguna figura literaria? ¿Os acordáis de una figura que se llamaba hipérbole?, ¿no?, hipérbole es una exageración, es algo que se sale de lo normal. Las figuras literarias son algo que se sale del discurso literal para llevarnos a un discurso de carácter simbólico. Pues cambiar el clima con la mente es imposible, es una exageración. Está diciendo que el poder que le confiere este amor le hace tan poderoso que es capaz de con la mente cambiar la temperatura. Es una hipérbole para exagerar, digamos, la euforia amorosa. Gracias a ti sería capaz de cualquier cosa. ¿Vale?

Bueno, a ver, luego también hay juegos de palabras o repeticiones a lo mejor más sutiles que no son de arranque de verso como por ejemplo... ¡A ver!, oye de verdad, nos centramos! Dice, “lo único que tengo de genio es mal genio”. Eso son repeticiones de palabra pero con diferentes significados, juegos de palabras, de alarde, lo único que tengo de genio es el mal genio. Eso también es una figura literaria.

30. Alumna: (...) [Intervención de una alumna] (no se entiende)

31. J.A.: Claro, es más bien un simple juego de asociar palabras, conceptos. Significantes iguales, palabras que son iguales pero que no significan lo mismo. Entonces genera primero... es un juego de ingenio, podríamos decir, es algo que cuando aparece en un poema nos hace gracia. Es un juego de palabras, ¿vale?, porque tiene ese golpe de gracia, de chispa, ¿de acuerdo?

Bueno, en la 13 cuando dice “como un caballo blanco te sientes odias las jaulas”. Ese tú eres como un caballo blanco ¿eso qué sería?

32. Alumna: Una metáfora

33. J.A.: No, metáfora no porque tiene un como, sería un paso previo a la metáfora. Si dice tú eres un caballo blanco es una metáfora, pero si dice tú eres como un caballo blanco...

34. Otra alumna: Porque estás comparando un caballo blanco con ella.

35. J.A.: Pues tú misma lo has dicho, es una comparación. Es una comparación o símil. No llega a ser metáfora. Es una comparación en la que los términos pues son muy alejados. Evidentemente ella físicamente no es un caballo, está queriendo atribuir las virtudes de libertad, de esa imagen de que siempre acarrea el caballo de animal libre, de fuerza, de energía.

Tenía anotado también, por ejemplo, el 33. Lo que hemos dicho: “armonizando mi caos”. Eso realmente sería una antítesis.

36. Alumna: Una paradoja.

37. J.A.: Bueno, paradoja sí que me había anotado alguna hoy pero, puede que fuera de otro poema. Bueno, más que paradoja aquí sería que se oponen dos conceptos diferentes. Una paradoja es cuando algo es incomprendible. Claro, un caos sí que se puede ordenar.

38. Alumna: Pero armonizando un caos...

39. J.A.: Sí, pero un caos sí que se puede armonizar. Quiero decir, algo desordenado lo puedo ordenar. No es que sea algo que digas ¿y esto cómo se hace? Sería más bien lo contrario. Una paradoja sería decir e... tú desordenas mi desorden, ¿cómo se puede desordenar un desorden? Eso sería más bien lo paradójico. Lo que

atenta contra la lógica a primera vista dices, eso no tiene sentido, aunque luego si lo piensas dices, bueno, pero sí que hay un orden. Eso es una paradoja. ¿Vale? Cuando se dice algo que a primera vista parece imposible pero luego meditado tiene una cierta lógica. Aquí no es que sea imposible, pero un caos si algo se puede es ordenar. Pero es verdad que hay un juego de contrarios: armonía-caos. Eso se llama antítesis. ¿De acuerdo?

Bueno, ya hemos visto que hay muchas figuras desde figuras de significado: comparaciones, hipérbolos... a figuras de repetición, vale. Bueno, pues vamos a dejarlo. Yo creo que con esto es suficiente.

Vamos a intentar leer el poema ahora, comentarlo brevemente y ver si podemos establecer algún vínculo entre el poema y la canción. Es un poema más corto. Se titula cuando tú me elegiste. Es un poema de Pedro Salinas que es uno de los grandes autores de la generación del 27. Es la generación a la que pertenece, por ejemplo, Federico García Lorca. La gran generación de la poesía española que se vio truncada por la Guerra Civil. Algunos se fueron al exilio como es el caso de Pedro Salinas que tuvo que dejar el país y emigrar a Estados Unidos o Lorca que es fusilado, como sabéis, a comienzos de la guerra (22:05).

¡Venga!, lo leemos, veis que es más breve y eso nos permitirá ser más ágiles y tratamos de comentarlo siguiendo el patrón de la canción.

[Se lee el poema].

Bueno, venga, vamos a ver. Empezamos como siempre con la valoración. ¿Qué es lo que os ha gustado, lo que no, qué os ha parecido?

40. Alumno: Me ha parecido curioso que pasa de la alegría a estar en la miseria.

41. Alumno: A mi también me parece eso.

42. J.A.: ¿Eso te gusta o te sorprende o cómo lo calificarías...?

43. Alumno: Me parece curioso que en una sola persona ocurra todo esto.

44. J.A.: Vale. ¿Alguna otra cosa llama la atención para bien, para mal...?

45. Alumna: Lo mismo que en la canción anterior. Aquí no es dependencia, aquí es más bonito, a mí me gusta más.

46. J.A.: O sea, te gusta como lo plantea la relación con ella.

47. Alumno: Hay un verso...

48. J.A.: Luego iremos a la parte de establecer relaciones con la canción pero sí que es parecido, ya intuyo...

49. Alumno: Yo lo del parecido en el verso de “mi gozo se echó a rodar prendido a tu ser” es como que la sigue siempre.

50. J.A.: Y te recuerda un poco al anterior.

51. Alumna 2: Pues yo creo que no se parecen en..., o sea, sí que tienen en común que son amor pero son amores, el otro era más...

52. Alumna 1: Diferentes.

53. Alumna 2: Este es un amor mucho más de te echo de menos, mucho más melancólico, entre comillas.

54. J.A.: Vale, nos estamos adelantando porque lo pensaba guardar para el final.

55. Alumna 2: Y el otro era como mucho más de ayudarse uno a otro, sostenerse entre ellos, ser amigos antes que pareja.

56. Alumno: A mí me parece que es parecido a la otra.

57. J.A.: La parte final es un poco el broche. Entraremos en eso al final, el por qué los hemos puesto aquí, por qué los hemos reunido. Intuimos que puede haber algo parecido y también algo diferente.

58. Alumna 2: Este sí que lo vería más dependiente.

59. J.A.: Vale, pues si queréis, como ese tema lo tenemos un poco ahí... abierto lo podemos tratar luego en las diferencias.

Venga, pues... viendo un poco lo que habéis adelantado varios pasos y me parece muy bien.

¿Qué sentimiento diríais que hay aquí?

60. Alumna: Amor

61. J.A.: Amor, evidentemente, pero lo precisamos un poco más. Igual que antes decíamos ese amor que cura, ese amor que sana. ¿Aquí cómo lo veríais?

62. Alumna: Pues... cómo le ha cambiado su vida desde que la conoció.

63. J.A.: Y en eso se parece al anterior, porque es de nuevo gracias a ti yo he cambiado a mejor, da la sensación también. Como... gracias a ti ahora soy mejor. En eso se parecería al anterior. O sea, es un amor, de nuevo de agradecimiento, en cierto modo.

64. Alumno: Que estaba alegre y que cuando se fue se pone más triste.

65. J.A.: Bueno, ¿si no? y lo decía también antes Javier, una cosa que yo creo que a lo mejor sí que es una pequeña diferencia con el anterior, del pasar del todo a la nada, es que hay un sentimiento, más agudo aquí creo yo, de temor a la pérdida. Sé que a lo mejor esto se acabe y cuando se acabe volveré al infierno, por así decirlo. O sea, el temor a la pérdida. O sea, la sensación de gracias por lo bien que estoy pero una especie de...

66. Alumna: Esto es como lo que va después de la canción. Claro que igual lo otro no se acaba nunca pero...

67. J.A.: En la última parte, ese temor tan expresado. Está tan eufórico de gracias, gracias porque... por cómo me encuentro que... o no se le pasa por la cabeza por lo menos. Dice cuando te vayas no sé qué va a pasar, en cambio aquí sí que aparece, el tono cambia.

68. Alumna: Por eso digo que este me parece más sano que el otro.

69. Alumna: Porque este vive más el futuro y el otro vive directamente el presente.

70. J.A.: Lo que pasa que lo vive con temor, como diciendo... casi da por descontado que esto acabará.

71. Alumna: En el yo hay menos amor.

72. Alumna: Yo creo que este también es un poco igual. Si no paras de pensar que un día la vas a perder no vives el presente como debería por miedo a perderlo.

73. Alumna: Y por no sentirte suficiente.

74. J.A.: Claro, yo creo que vuelve a salir ese tema de la dependencia. Claro, cómo depositar tantas esperanzas tiene siempre un riesgo. Que es más, ese propio riesgo el autor lo sospecha aquí. Cuando dice cuando te vayas me iré al... es que utiliza el término de muerte... de, me iré al infierno. Entonces ya... Así como en el anterior se decía que iba a estar...

75. Alumna: Aquí aún está creando más dependencia, dice que si no está se muere. ¡Más dependencia que su vida...!

76. J.A.: Sí, sí, yo creo que en ese sentido la dependencia se ve más subrayada por el propio sentido, por la propia voz del poeta. Pero, bueno, ahora lo iremos viendo.

77. Alumna 1: Cambio de opinión. Ahora he hecho el cambio.

78. J.A.: A ver, vamos a mirar algunos versos. Fijaos, yo me había anotado del 5 al 7 que dice: “hasta entonces nunca era yo más alto que las sierras del mundo” ¿Qué quiere decir eso?

79. Alumno: que no destaca.

80. Alumna: Que no se sentía importante.

81. J.A.: Eso era antes. Ahora al decir esto está dando a entender que ahora me siento más alto que las montañas. Que es un poco la exageración de que con mi mente cambio el mundo. Vale, pues aquí también es una exageración decir antes no me sentía más grande que las sierras, ¡hombre! es que no eres más grande que las sierras. Es que ahora da a entender que se siente más alto que las montañas, que es una exageración pero que es del mismo estado de ánimo de la euforia, del que se siente capaz de cualquier cosa cuando está en ese fervor amoroso. Se siente capaz de todo.

Me había anotado también versos 24 y 25 cuando dice, hacia la mitad un poco más adelante, “posesión tú me dabas de mí, al dárteme tú”. Fijaos que también es un juego de palabras, casi un trabalenguas, ¿no? A ver, si lo entendemos. Posesión tú me dabas de mí, al dárteme tú

82. Alumna: pues que ella se quería suya y el se quería suyo.

83. Alumno: que se daban mutuamente.

84. J.A.: A ver, vamos a ir con calma. Quizás empezando por el final lo vamos a entender mejor. Al dárteme tú, o sea, cuando tú te dabas a mí. Cuando tú te ma das a mí que quiere decir, que cuando tú pasas a ser mi pareja ¿qué le pasa a él? Posesión tú me dabas de mí.

85. Alumno: Creo que él... como que se lo devolvía mejor.

86. J.A.: Sí, en cierto modo, pero yo creo que lo que dice es que cuando tú te conviertes en mi pareja yo empiezo a ser yo plenamente, o sea, yo vuelvo a ser yo, o yo soy mío plenamente, me completo a mí mismo, algo así.

87. Alumna: Pero cuando se vaya ella no será el.

88. J.A.: Vale, sí, sí, con eso entramos en el tema final con lo de la dependencia, pero entendéis que ese verso dice eso, que yo soy yo gracias a ti, algo así.

89. Alumna: como la media naranja.

90. J.A.: ¡Eso es!, tú me has completado. Yo no era yo hasta que no llegaste tú. Algo así. Fijaos que lo hace de una forma un poco retorcida. Muy habitual ese tipo de juegos cuando tú me diste yo me di a mí mismo, yo me convertí en yo mismo. Sí, algo así. Lo de la media naranja es una buena metáfora.

Venga, ya por último me había anotado algo un poco largo del final. “Perderé mi nombre, mi edad, mis señas, todo perdido en mí, de mí. Vuelto al osario inmenso de los que no se han muerto y ya no tienen nada que morir en la vida”.

91. Alumno: Que si se va ella pierde todo lo que tiene.

92. Alumna: Pero eso me parece muy exagerado.

93. J.A.: Sí, pero lo dice ¿no? Estamos de acuerdo en lo que significa. Luego lo que nos parezca... Pero él lo que dice es eso que cuando tú te vayas estaré muerto en vida, me quedará hecho unos despojos, huesos.

94. Alumno: Eso sería una hipérbole.

95. J.A.: Sí, en cierto modo yo creo que si.

96. Alumna: Y la dependencia también.

97. J.A.: Ahí aparece muy clara. Cuando tú te vayas me quedaré, ni siquiera a mitad, me quedaré... reducido a cenizas, estaré hecho huesos. ¿Vale?, ¡muy bien!

¿Qué versos creeríais que a lo mejor irían a la clave del poema?

98. Alumno 1: “Y mi gozo se echó a rodar, prendido a tu ser”.

99. Alumna: ¡No!

100. Alumno 1: Porque ahí la sigue siempre.

101. J.A.: Sí, es uno de los que más claramente expresa lo que has conseguido de mí.

102. Alumna: “Pero al decirme: “tú” a mí, sí, a mí, entre todos” Porque es como que ella lo eligió a él.

103. J.A.: El momento de la elección también es importante. A ver, no hay una única respuesta válida.

104. Alumna: Y la de Viví, vivo. ¿Hasta cuándo?

105. J.A.: ¿Cuál es, en qué verso... ¡Ah!, vale, el 26, claro, porque ahí es cuando viene el giro de amor, de ¿esto cuánto va a durar? Sí, vale, también podría ser.

106. Alumna: Yo los primeros, “Cuando tú me elegiste salí del gran anónimo de todos, de la nada”.

107. J.A.: Lo que pasa que cada uno a lo mejor elige el momento que más le impacta. El momento de la elección y es verdad que es muy importante, se siente que eso transformó todo, pero luego también hay, como decía Ana, el momento en el que empieza el temor. Vale. Sí, me has elegido pero, ¿cuándo te vayas...?

108. Alumna: Pero ya en el principio te presentan que él no está bien, o sea, que él tiene miedo, o sea, que él no se siente....

109. J.A.: Pone tantas esperanzas en eso y ahí va ligada la desesperación por ese cambio. Como ese refrán español que dice poner todos los huevos en la misma cesta, está bien, pero si se rompe la cesta se romperá todo. Depositar todo en un único lugar tiene ese peligro. A ver, yo me había señalado, pero que no es más correcto que lo que

habéis dicho vosotros, pues este 24, 25 que habíamos comentado lo de “posesión tú me dabas de mí, al dárteme tú”. El momento de decir yo soy yo gracias a tí. Pero vamos, realmente forman todos una cadena de lo mismo. Estamos hablando, como bien decís, de esa alegría de ser el elegido, de esa plenitud que se consigue cuando te eligen y del temor que de eso cambie. Realmente esos serían los tres momentos de gran interés. Muy bien.

Si queréis comentamos muy rápidamente alguna figura literaria y pasamos ya al comentario final de relacionarlo con la canción, ¿vale?

Por ejemplo, por acelerar, ¿qué sería esto de los versos 6 y 8 “Nunca era yo más alto y nunca bajé”.

110. Alumna: Aliteración.

111. J.A.: Anáfora, anáfora, aliteración es cuando se repiten sonidos. Cuando es el arranque de versos , que es una anáfora, que hemos visto que hay muchas en las canciones de Kase O. Pues aquí también tenemos una anáfora.

112. Alumna: ¿Dónde?

113. J.A.: En 6 y 8 “Nunca era yo más alto, nunca bajé”. Versos que empiezan igual.

También... en el 26 me he señalado un paralelismo de otro tipo. Aquí es un mismo verbo conjugado en dos formas verbales: “Viví, vivo”. Eso también da un ritmo, una figura de repetición. Se acumulan ahí dos formas verbales seguidas, suenan casi igual, ¿de acuerdo?

Bueno, ¿qué os parece, aunque ya lo habéis nombrado antes, eso del 5 al 12 “Hasta entonces nunca era más alto que las sierras, nunca bajé más hondo de las profundidades máximas señaladas en las cartas marinas” Eso de ahora me siento yo más alto que una montaña, he bajado hasta la última sima.

114. Alumna: Él se sentía una persona muy normalita y ahora...

115. J.A.: Pero es muy exagerado. Hemos dicho que eso sería una hipérbole, una exageración. Eso es fruto de la euforia. Uno nunca es más alto que las montañas y

nunca lo será físicamente ni tampoco vamos a llegar, seguramente, a la sima más baja de los océanos. Es una forma de exagerarlo.

116. Alumna: Te explotaría la cabeza, por la presión.

117. J.A.: Atenta contra lo físico, es una exageración. ¿Vale?

¡Fijaos!, ya que decíais... ya que decía antes Milena una paradoja, aquí si que creo que hay no una sino varias. Fijaos, cuando dice

118. Alumna: “Y mi alegría estaba triste”

119. J.A.: ¡Muy bien! Eso que ha dicho Julia el 12, 13. “Y mi alegría estaba triste”. Eso es paradójico. ¿Cómo puede estar triste una alegría? Eso cuando lo oyes por primera vez dices eso es imposible, una alegría no puede estar triste. Lo que pasa es que cuando lo analizas, que eso es lo que es la paradoja, hay una razón. En un segundo momento de reflexión dices, porque no era alegría del todo. Yo creía que era alegría pero estaba triste porque le faltaba algo. Eso es lo que nos está queriendo decir. Lo que yo creía alegría no era alegría ahora que sé lo que es la alegría. Entonces lo hace a través de ese juego de choque, “y mi alegría estaba triste”. Yo creía que eso era la alegría pero ahora que sé lo que es la alegría comprendo que esa alegría anterior no era alegría, era una alegría triste. Eso es una paradoja, ¿vale?

120. Alumna: Y “morirse en la vida” también.

121. J.A.: ¿Dónde estás? Muy bien, eso es una paradoja además muy clásica de la poesía amorosa de los siglos XVI-XVII. Sin ir más lejos estas de muero porque no vivo, vivo por que no muero son versos clásicos de Santa Teresa de Jesús que utiliza este juego de contradicciones. Muero porque no muero, ¿qué quiere decir eso? Eso son paradojas, juntar elementos que el uno contradice al otro y aparentemente es un sinsentido pero no es un sinsentido, no es un disparate. La diferencia entre una paradoja y un disparate es que la paradoja, si la piensas bien, tiene un porqué, no es algo dicho de manera aleatoria, ¿vale?, entonces hay una razón (37:55).

Bueno, pues yo creo que con eso es suficiente a nivel formal sobre todo porque me interesa que lleguemos a...

Vamos a tratar de pensar en la canción y en el poema. ¿En qué cosas se parecen o diferencias? Ya, más o menos, lo hemos dicho. ¿Qué cosas tienen en común?

122. Alumna: El amor.

123. J.A.: El amor y además en concreto ese amor positivo en el que la figura femenina, la amada mejora al yo masculino ¿no?, ahí estamos de acuerdo. Es benéfico y aquí volvemos un poco al tema que tenemos un poco abierto si queréis. ¿Notáis diferencia, con respecto a esa palabra que habéis nombrado mucho de la dependencia, si que creéis que hay diferencia?

124. Alumna: Aquí hay mucha.

125. J.A.: ¿En qué sentido? a ver.

126. Alumna: Aquí hay más dependencia.

127. Alumna: Aquí como que se fija más en lo que es el presente y no se preocupa tanto de que si en algún momento va a desaparecer.

128. J.A.: Ese momento de miedo al futuro en la canción, para empezar, no está. Hay plena gratitud y no hay miedo al futuro.

129. Alumno: Aquí tiene miedo a que se vaya porque si no volverá a la vida que tenía antes.

130. J.A.: Claro, y ni siquiera, claro porque podría, imaginémonos, podríamos decir gracias a ti yo he recuperado el sentido de la vida, estoy muy bien, a lo mejor el futuro vete a saber, porque la vida es así, a lo mejor esto se acaba, pero yo habré aprendido de ti y seguiré mi vida mejor. Es más, parecería algo sensato y saludable. Las relaciones no tienen por qué ser eternas. Pero gracias a lo que he aprendido de tí seguiré siendo mejor. Pero aquí dice, no, cuando tú te vayas volveré a ser... o hasta peor, que supongo que es por lo que decíais lo de la dependencia, que esto no es bueno del todo. Algo que parece bueno, esta euforia... luego va a venir un bajón cuando se vaya ella con lo cual no has aprendido nada realmente.

131. Alumna: Es que es como si la felicidad dependiera de ella.

132. J.A.: Claro, eso es, es como que me siento más alto que el Everest pero porque estas tú, cuando te vayas me volveré a sentir un ser rastrero. Eso no parece bueno del todo.

133. Alumna: Pero él también está cegado por el amor y por el miedo en el poema, yo creo.

134. J.A.: Sí, sí, esa sensación da, de que a lo mejor el poema en ese sentido es como demasiado... o sea que está de "subidón" pero él mismo sabe que, como no lo ha asimilado, cuando ella se vaya todo se vendrá abajo. En cambio en el otro no lo sabemos porque no habla del futuro. Da la sensación de que cuando dice tú eres mi maestra de que, por lo pronto, ya me has salvado, y en el futuro ya se verá.

135. Alumna: Yo es que el otro lo veo como compañeros que se acompañan y este como que sin ti no puedo estar.

136. J.A.: Sin ti no soy nada que diría... En ese sentido quizás sean... No sé si la palabra es la correcta ¿cuál os parecería más moderno o más positivo en el sentido de más acorde al mundo?

137. Alumnas: El de Kase O. El de antes el de antes.

138. J.A.: A lo mejor este es más clásico en el sentido de que en el fondo la figura femenina no tiene los valores... En el de Kase O están muy resaltados los valores positivos de la chica porque dice amiga y maestra.

139. Alumna: Pero en verdad no es culpa de la chica sino del chico que es el que se ha creado la dependencia de sin ti no soy, sin ti me muero.

140. J.A.: O sea, que idealiza la figura femenina pero no aprende de ella realmente, o algo así. Me parece interesante lo que dices.

141. Alumnas: [hay mucha participación y no se entiende la conversación]

142. J.A.: Claro, claro, porque la de Kase O a ella la describe como fuerte, trabajadora. O sea, tú eres buena y me ayudas. Aquí realmente dice tú me ayudas pero no... realmente es como que él no ha entendido el papel positivo de lo femenino del todo en el poema. Que por eso a lo mejor nos parece más moderno el da la canción

143. Alumna: Pero este poema se vería mal.

144. J.A.: ¿En qué sentido?

145. Alumna: En el que... como estas cosas se dicen en las relaciones tóxicas pues este poema o al autor lo tratarían de...

146. J.A.: Sí, porque idealiza a la mujer pero no porque realmente la valore sino porque la necesita...

147. Alumna: Es que es una amenaza que se hace muchísimas veces, si me dejas me muero.

148. Otra alumna a la vez: Si me dejas me suicido, imagínate.

149. Otra alumna: Claro eso le crea miedo a la otra persona.

150. J.A.: Bueno, fijaos, Siendo que tienen algo que aparentemente es común realmente hay... Claro, fijaos, para empezar ya que estamos casi en un tema sociológico la figura de lo femenino, han pasado casi 50 o 60 años, tampoco mucho, pero lo suficiente para que la voz de los poetas sea muy diferente en el papel de lo femenino. Entonces yo creo que en ese sentido es muy interesante observar estos contrastes. Muy bien, del poema a la canción.

Bueno, casi con eso terminamos. ¿Creéis que ayuda verlos juntos para entender cosas, entender procesos y hacerlo útil?

151. Alumna: Me ha encantao el poema y lo que dice de la alegría que está triste me parece super bonito.

Anexo 8

8. Entrevista posterior a la intervención educativa

8.1 Entrevista a J.A. Escrig, profesor en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza en 2020.

Entrevista a José Antonio Escrig el 17 de febrero de 2020 en un seminario de la universidad de Zaragoza de la Facultad de Educación

La entrevista se llevó a cabo una vez se finalizaron las sesiones de intervención educativa que el mismo dirigía en el IES Pilar Lorengar de Zaragoza, ya que es el profesor de lengua y literatura. El propósito de la entrevista pretendía obtener una valoración del mismo profesor acerca de la intervención realizada. Se le enviaron las preguntas por correo electrónico a las que dio respuesta de forma escrita. Asimismo, tras esta entrevista se realizó otra cara a cara en al que se profundizó sobre algunos aspectos relacionados con la propia investigación dada su opinión de experto en la materia.

A continuación se presenta la entrevista que se llevó a cabo mediante correo electrónico.

> *Hola, José Antonio:*

> *Como quedamos, te envío las preguntas para la valoración de la intervención.*

> **1. ¿Cuál ha sido tu impresión acerca de la actividad?**

Mi impresión es francamente positiva, tanto por la recepción por parte de los alumnos como por el espíritu mismo de la actividad, que fomenta una concepción interdisciplinar del fenómeno literario, al integrarlo en un dominio más amplio, el de la imaginación humana (en este caso, al hermanarlo con la faceta musical, históricamente relacionada con lo poético).

> **2. ¿El diseño de la actividad te ha parecido adecuado?**

Me parece adecuado porque su planteamiento es sencillo y efectivo. El mero hecho de colocar juntas dos manifestaciones artísticas (cuidadosamente escogidas -eso es importante-) acrecienta la comprensión, pone al alumno ante la evidencia de que los fenómenos comparten una misma raíz (y esa raíz tiene que ver también con su vida)

> 3. ¿Incluirías alguna mejora o eliminarías algún aspecto del mismo?

No eliminaría nada. Quizás completaría la actividad con un ejercicio final que permitiera una reflexión amplia, de conjunto, sobre los vínculos generales entre lo musical (en este caso, el rap) y lo poético (en este caso, la poesía contemporánea). Creo que unas nociones teóricas generales pueden ser un buen corolario. El alumno debe integrar lo que ha “vivido” en un marco colectivo más amplio, el de las tradiciones artísticas (lo que le han “enseñado”).

> 4. ¿Qué opinan tus compañeros sobre la actividad, les parece interesante?

En todo momento conté con el visto bueno del equipo directivo y de mis compañeros de departamento, que comparten esta idea integral de lo artístico. A menudo conversamos sobre el problema de la “sensibilidad literaria” (concepto desarrollado por el teórico de la novela Mariano Baquero Goyanes a mediados del siglo XX). Vivimos unos tiempos en los que resulta imprescindible trabajar sobre esa “sensibilidad”, despertar en nuestros alumnos una educación literaria más honda y viva. El rap, cercano a sus intereses, puede ser un cauce -como muchos otros- para ello; un “punto de partida” eficaz.

> 5. ¿La sigues programando en tus actividades de aula?

Mi intención es aprovechar la experiencia del pasado curso para desarrollarla este, en la última evaluación, coincidiendo con el temario de literatura contemporánea.

> 6. ¿Algún compañero al que le hayas comentado la propuesta tiene intención de llevarla a cabo o la está aplicando ya?

De momento no, pero alguno me ha manifestado su interés en entrar en alguna de las clases para ver cómo se desarrolla el proyecto. Podría ser el germen de algo.

> Gracias por tu ayuda, como siempre.

> Un abrazo

> Enrique

1. En la entrevista cara a cara se le preguntó acerca del concepto de sensibilidad literaria de Baquero Goyanes que se había mencionado en las respuestas realizadas anteriormente.

Lo que te decía en la respuesta escrita es que, que además es un tema que nos inquieta a todos los profesores de literatura, es esta idea de que ... a ver como decirlo, para trabajar sobre un tema como es la literatura necesitas una cierta predisposición por parte del alumno, una sensibilidad que hay que educar. Claro, el problema que nos vamos encontrando en los últimos años es que cada vez tenemos la sensación de que nos encontramos, otra cosa es ver las causas, con alumnos cada vez más insensibles desde el punto de vista de que o porque no se les ha estimulado toda esa faceta, o bien porque no conseguimos dar con la tecla para conseguir que ellos, a partir de esa sensibilidad que llevan en sí, consigan potenciarla. Entonces yo recuerdo que leí un trabajo del año 53 de un teórico de la novela español muy bueno, Mariano Baquero Goyanes, que hablaba sobre esto, de cómo partiendo de las inquietudes literarias que puede tener un chico, él ponía un ejemplo muy clásico: pues a mí me llegan muchas alumnas que han leído muy poco pero les gusta mucho la poesía de Bécquer, seguramente porque no conocen otra, y que es una poesía que está muy bien pero que es un bagaje muy escaso. Pues tirando de ese hilo vas consiguiendo llevarlos a otros tipos de lectura. Es como partir de esa predisposición, de esa apertura que el alumno tiene. O alumnos que les gusta escribir aunque hayan leído poco, fomentando esa pasión suya por la escritura..., pues tirando de ese hilo con habilidad pues ir acrecentando o educando esa materia prima, podríamos decir. Entonces lo que yo trataba de decir en mi respuesta es que esa sensibilidad muchas veces en estos chicos, más que por lo puramente literario se enfoca por lo musical, en este caso por el rap especialmente, tienen esa querencia. Entonces, aprovecharla desde el punto de vista del profesor aquí a lo mejor supone más esfuerzo para el profesor, porque a lo mejor no tiene esa cultura musical que ellos tienen en el rap, pero bueno, hacer ese esfuerzo de decir voy a ponerme yo al nivel de ellos de conocimientos y tirar de ahí para también traerlos a la literatura y que se retroalimenten las dos cosas, que siga fomentándose esa pasión musical y también eso les haga decir hay autores que nunca hubiese leído, que si me

dicen que voy a leer un poema de Gil de Biedma pues me aburre y sin embargo al ponerlo en contacto con un rap de Kase O pues me interesa. Entonces me pareció que podía tener que ver con eso, con la idea de que lo musical o el rap en este caso, hacía que ellos cuando entrases en clase dijese hoy vamos a hacer esto y dicen esto sí, esto sí que me toca algo en lo que no tengo callo. Muchas veces ellos tienen callo en lo puramente literario. Están cansados de que les hablen de temas literarios que no sienten que les conciernen en su vida y sin embargo a través de hacer algo relacionado con el rap que a ellos sí que les toca vivencialmente entonces abren las orejas por así decirlo.

2. Sí, sí

Esa era un poco la idea, trabajar esa especie de predisposición vital como punto de arranque.

3. Se me ocurre una pregunta que tiene que ver de forma lateral, pero que me llama la atención también porque lo leí. Claro, con lo de la poesía, que siempre les pillan un poco a desmano. Yo lo he leído en varios artículos, a lo mejor un poco antiguos. Incluso a los mismos profesores, a veces, les cuesta programar actividades de poesía simplemente porque ya saben que tienen mala predisposición los alumnos. Pero también leí otro artículo, un poco más reciente, que con la nueva generación de poetas más mediáticos, *youtubers* y demás, claro, yo no sé hasta qué punto si esa literatura tiene un bagaje literario fundamentado o no, y si ha habido un repunte en la lectura de poesía. Se ve que en los artículos nuevos sí que había un repunte en ese aspecto, ¿no?

Sí, sí, igual que hay un determinado número de alumnos que a lo mejor el tema del rap hace que les haga interesarse por lo poético si tu lo juntas, ellos que sí que viven en una cultura muy de las redes sociales, el hecho de que la poesía haya encontrado por ahí un cauce sí que es cierto que ha determinado público está haciendo que ellos tengan más querencia por eso. De hecho yo creo que lo que tú has dicho es verdad, que así como antiguamente la poesía podía ser un género todavía más difícil de acercar al alumno ahora puede que sea incluso más sencillo que otros, más que la novela por ejemplo que sería el texto más clásico, lo que estamos acostumbrados a hacer. La poesía ha ganado, digamos, enteros porque a ellos sí que les gusta ese mundo de ver, de seguir

a youtubers e incluso lo propiamente fragmentario, eso de que la poesía sea algo breve, muy inmediato, yo creo que va más acorde a los tiempos que otro tipo de esfuerzos como la lectura de una novela larga que les cuesta más. En eso yo creo que sí que ha habido cambio.

4. Pues esa curiosidad también me viene bien

Nosotros, los profesores de literatura, claro, nuestra función es abrir el gusto. Es lo que hablamos antes. Ellos tienen, si tú dejas a un chico que se guíe solo por lo que le atrae... Nosotros solemos poner la imagen de la alimentación. A los niños les gusta lo dulce, entonces si solo le das lo que ellos quieren estarías alimentándole continuamente con dulce y a la larga tendrás un diabético, no tendrás un niño bien formado. Entonces tienes que educarle en cosas que aparentemente no le gustan, pues tienes que comer verdura tienes que comer legumbre... entonces los profesores de lengua en eso también... hay determinadas cosas que les gustan y otras que no, pero nosotros tenemos que enseñarles que hay una amplia variedad de alimentos. Hay ensayo, hay poesía, hay novela..., luego evidentemente en tu vida privada a lo mejor nunca más vuelves a leer una obra de teatro, pero nosotros tenemos que enseñarles lo que es el teatro. Entonces lo que hay que hacer es eso, educar el gusto para hacerlo cada vez más amplio. Lo que sí que en estas edades de formación lo que es muy interesante es coger, agarrarte a algo que a ellos les guste. Es verdad que el gusto no debería ser lo que rijan el conocimiento del mundo porque si no nos volveríamos muy limitados si solo nos nutrimos de lo que nos gusta nosotros pues nos convertimos en pequeñas burbujas y no encuentras a nadie con quien hablar de lo que a ti te gusta. Cuanto más amplio sea el gusto mejor, pero es verdad que eso serviría más para el adulto. Al adolescente o al niño hay que cogerle ese gusto y llevarlo poco a poco, tirando de ahí hacia otras cosas. Entonces yo creo que esta actividad funcionaba muy bien por eso, porque ellos partían ya de un punto de arranque en el que ellos se sentían a gusto. Decían pues esto del rap sí que nos gusta, o directamente les gusta, sí que había algunos que eran muy aficionados o estaban otros que decían pues bueno, esto va a ser más divertido, va a tener que ver con la música y entonces ya es como que en lugar de estar a la defensiva ya están proactivos.

5. Pues muy bien, porque lo demás ya está todo contestado...

Ha sido un gusto porque hablar de estas cosas son interesantes porque es verdad que nosotros lo vivimos como un pequeño drama, los profesores de literatura. Esa sensación de que, no es una cuestión de mayor o menor capacidad de entendimiento. Es de... directamente ellos, lo que tú les vas a contar ya no les interesa de partida, entonces es muy difícil romper esa costra. Entonces encontrar puntos de arranque, que te den su voto de confianza para luego llevártelos a tu terreno es positivo. Yo creo que esto lo permitía. Yo, y tú lo recordarás que estabas, en el fondo estoy hablando de un poema de Gil de Biedma, o estoy hablando de un poema de Panero, que esto si yo entro directamente y digo vamos a leer un poema de Panero, me dirán quién es Panero y que me da igual. Entonces permitía esa especie de estado confianza de que me voy a poner a hablar tu lenguaje.

6. Sí, además luego transcribiendo las clases que las revives me encantan. Y luego me gusta también las reacciones de la gente y lo que dicen, porque está muy bien, con respuestas muy acertadas...

Sí, sí hubo momentos muy agradables, porque se abría, porque ellos lo ven... Claro, esa sensibilidad toca con lo que es la literatura que es lo humano. Lo maravilloso de la literatura, por eso le da pena al profesor que no se aproveche más, es que te enseña de la vida, te enseña de sentimientos que tú no tienes. Muchos de los poemas que leíamos eran poemas muy amargos que por suerte ellos todavía no han vivido ese lado oscuro, pero te permite saber que existe ese lado oscuro, o te permite saber que existen estados de conciencia que tú por tu edad, con chicos de 15 años no has vivido, pero te educas en ello, vas abriendo tu mente. Entonces es una pena que eso, que atañe al fin y al cabo a la vida, que seas una persona más completa, la literatura es una maestra de vida y entonces claro, este tipo de actividades ellos se dan cuenta como que sí que les toca, que pueden recibir... pues yo sí que he sentido algo parecido. Entonces se abren y sí que es verdad que hay algunos que sorprendían, que en clases ordinarias no intervenían y aquí como que bueno sí, tenían ganas de decir lo que ellos pensaban, ¿no?

7. Y luego también cuando se juntan las dos cosas, me acuerdo porque el de Ballantines con el de Panero y al final el de Panero que era más duro... (9:29)

Sí, sí, que es un poema que muchas veces, es más, ya no es que pienses les va a gustar, sino que directamente te lo autocensuras y dices para que les voy a llevar esto si no lo van a entender, no les va a atraer. En cambio con este formato decías, bueno, vamos a probar. Es verdad que eso también te da una libertad que te hace confiar en, bueno, ¿por qué no? y de hecho es verdad que funcionaba. Yo creo que un año antes de hacer esto si me dicen vas a leer este poema con alumnos de 4º de la ESO dirías no porque es un poema muy largo, muy oscuro con muchos pasajes que se pierden, entonces voy a empezar a leerlo y cuando llevemos diez versos vas a notar que no te hacen ni caso y vas a decir, voy a acabar incluso enfadándome. Entonces dices ni lo intento. Tú mismo te autocensuras, en cambio aquí, bueno, funcionó muy bien. Entonces creo que la idea sería eso. Es un punto de arranque para llevar a sitios muy interesante, como podría ser que creo que lo hicieron también otros, porque lo interesante de esto por eso dice lo de lo multidisciplinar, supongo que si uno idea así un programa relacionado con el cine, por ejemplo, o con la pintura se podría. Lo que pasa es que la música es especialmente vivo para ellos y el rap al tener esa condición de palabra y texto es especialmente acertado. Yo creo que habrá otros métodos también pero este es especialmente interesante.

8. Bueno, pues me alegro de que haya servido...

Sí, sí, yo creo que fue una experiencia bonita, la pena es no haberla sostenido incluso más tiempo. Porque es verdad que esto sería bueno desarrollar más tiempo, más canciones... porque sospecho que se podría pasar a un segundo nivel que sería en el que ya realmente te has ganado ya la confianza de ellos ya sin tener que estar demostrándolo casi en cada canción. La sensación es que cuando hacíamos estas parejas de canción con poema es como que empezaba la actividad y ya pensabas hoy va a ser un día especial y vamos a poder hablar, pero si eso lo mantienes en el tiempo y haces 4, 5, 6, 7 sesiones puede que llegue un punto en el que ellos ya estén dispuestos ya casi a cualquier cosa. Hoy no hay canción, hay poema solo, no sé, como que ya esa insensibilidad que parece que traigan un poco ya se disuelva. O sea, ese callo que a lo mejor han traído no está y ya están más receptivos. Yo sospecho que eso puede que llegue y eso ya sería el éxito completo.

9. Pues eso sí que es interesante

Sí, yo creo que si se mantiene en el tiempo supongo que sí que crearía otra idea hacia la asignatura en general, o hacia la materia en general y hacia el profesor que tienes delante dirías ah, pues si es como... habla de cosas que a nosotros nos interesan. No habla de La Celestina. Que claro que son cosas que nosotros creemos que les interesan, pero hay una incomunicación ahí profesor alumno que nos frustra a nosotros y a ellos, imagino.

10. Bueno, pues muchas gracias, me ha ampliado muchos temas la entrevista

Muchas veces con los compañeros... porque claro, va al centro de lo que es tu oficio. Es como... sobre todo por el lado del dolor, muchos días llegas y es que no hay forma, tengo que explicar esto y veo que no hay interés. Entonces claro, es un tema que a nosotros nos obsesiona. ¿Qué tenemos que hacer?, ¿cómo hacerlo?, porque, no ya simplemente porque la clase funcione, no es una cuestión egoísta de porque mi oficio funcione bien, más que nada porque a mí me gustaría enseñarles cosas que creo que son muy importantes para ellos y te da mucha rabia que haya esa barrera que no consigues romper, ¿no? Y por eso es de donde arrancaba ese concepto de sensibilidad literaria me gustaba mucho en el sentido de que todos incorporamos, por el hecho de ser persona, porque en el fondo cuando hemos sido niños a todos nos ha gustado que nos cuenten historias, que nos canten canciones, o sea, la tenemos, pero por lo que sea, supongo también que es porque son cambios de modelos de sociedad, a nosotros cuando nos llegan, no sé cómo se vivirá esto en infantil o en primaria, pero cuando te llegan en secundaria como que te llegan muy insensibilizados y puede que sea porque ha fracasado algo en la educación literaria en esas etapas iniciales, no lo sé, o puede que, que seguramente es lo que sea, que claro, ellos se mueven en contextos diferentes a los que pertenecemos los profesores. Es lo que hablamos antes, el mundo más audiovisual, el mundo de las redes, el mundo de lo fragmentario. Entonces no nos va a quedar más remedio a los profesores de decir vamos a tener que ir a ese mundo para traerlos también al nuestro, porque ellos no van a hacer el esfuerzo. Ellos o lo van a hacer a regañadientes o no van a venir a nuestro mundo. Vamos a tener que ir a su mundo a buscarles sin renunciar luego a traerlos también al nuestro, porque claro, nuestro deber es sacarlos a un mundo más amplio, no podemos decir vamos a ir a ver qué les gusta y les vamos a dar lo que les guste porque si no es solo, como me gustan las piruletas

vamos a darles piruletas continuamente y no puedo hacer eso. Puedo llevar una piruleta y decir hoy te doy una piruleta pero me vas a prometer que vas a probar las judías. Entonces ir negociando ir trayéndolos a ese mundo que nosotros como adultos sabemos que es en el que se van a desarrollar ellos plenamente. Esa sería un poco la idea de la sensibilidad de la educación literaria.

11. Entonces te acercas a la historia literaria y a ellos no les interesa la historia literaria. A ellos la literatura en el sentido de leer cosas les puede interesar más. Nosotros estuvimos leyendo a poetas como Gil de Biedma que ni te da tiempo a verlos en el programa y Panero ya no digamos. En cambio, esto que sí que es un acercamiento no histórico, sino vivo, vamos a leer poetas que que más da que sean de los años 60 u 80. A mí me gusta más porque yo vengo del ámbito de la teoría literaria, no de la historia literaria. La teoría de la literatura estudia la literatura en su conjunto. Da igual que sea española, rusa, alemana. Da igual que sea de la posguerra. Nos gusta lo literario, el fenómeno literario. Pero mayoritariamente en mi profesión los filólogos venimos de la tradición de la historia literaria y los programas están diseñados como historia literaria. No los llaman así, lo llaman literatura española pero realmente es historia de la literatura española. Es una rama de la historia que te enseñan pues que pasó en el siglo XVI, que pasó en el siglo XVII. No te enseñan vamos a ver los géneros, por ejemplo la novela. Vamos a ver qué tipos de novela hay. Poesía, vamos a ver qué tipos de poesía hay, al margen de que sea española, italiana, rusa, que sea de posguerra, porque eso es interesante, está bien tener una visión histórica de las cosas, pero seguramente en esas edades no sea lo más relevante y hay formas más ricas de estudiar lo literario que lo puramente histórico. Pero en esto es una forma de ver que es muy minoritario porque, ya te digo, los teóricos de la literatura somos un poco los raros de la filología.

12. Pero mira, curiosamente me dices esto. Hablé con el profesor José Antonio García y me decía lo mismo y hacía hincapié en ese aspecto, que se seguía una línea muy historicista.

Pero eso está en la propia génesis de lo que es la escuela filológica en general de las filologías europeas que es, para empezar, la lengua a la literatura. Nosotros estudiamos, de hecho la propia asignatura se llama así: lengua y literatura. Que es algo que damos por natural pero que si uno lo piensa con cierto distanciamiento dices, no

tiene por qué. Es verdad que la literatura se basa en una lengua, pero yo por ejemplo, en mi ámbito de interés está mucho más cercano, por ejemplo, la literatura, la filosofía o el cine que a lo mejor la pura lengua, porque a mí me da igual... la mayor parte de cosas a las que me dedico son literatura española porque es la lengua que mejor domino, pero realmente yo he escrito artículos sobre autores rusos... porque a mí me da igual que esté en una lengua u otra. Es verdad que es un matiz importante, pero es una limitación nacionalista porque las filologías nacen en el siglo XIX que es el momento de fundación de las naciones y que entonces ellos estudian la lengua para, a partir de ahí, fundar toda una tradición literaria. Pero eso en el siglo XXI yo creo que ojalá tienda a deshacerse y que haya una visión más cosmopolita, más abierta, pero todavía los programas están impregnados de historicismo nacional. Y eso claro, yo creo que a los alumnos les da igual. Ellos piensan a mí que más me da que pasó en el XVI en el XVII, lo ven como una prolongación de la clase de historia, de aprender fechas, aprender datos. Entonces es un acercamiento muy poco vivo a lo literario. A ellos les gustaría más pues lo que hacíamos estos días, leer y escuchar. Nunca viene mal un pequeño contexto, pero no que sea ese el objetivo. Nos quedamos en la cáscara, dónde nació, dónde vivió y luego si sobra tiempo leemos algo de él. Pero yo muchas veces llego al absurdo, y me duele en el alma, pero cuando me obligan que estás hablando de La Celestina cuatro clases y dices, bueno, no hemos leído nada de La Celestina. Hemos hablado del autor, de personajes y de tal, época, contexto histórico pero no hemos leído nada, ni una página. Es un absurdo, si lo piensas es un absurdo. Estás dando importancia a la cáscara en lugar de al contenido. Pero vamos, es lo que hay también. A todos nos pasa, te ves obligado a vivir y a trabajar en los marcos que hay, pero que puedes, por eso a mí esta actividad me gustó mucho porque pude hacer esto en el segundo cuatrimestre y es un poco la coartada para decir pues mira no, estoy haciendo este proyecto y en lugar de este año explicarles la generación del 60 o del 70 pues vamos a leer poemas de Gil de Biedma, de Panero y vemos rap y a ver como funciona. Y yo creo que a ellos les gustó más y a mí me pareció interesante.

13. Al final he vuelto a poner la grabadora, porque dices cosas interesantes...

(Risas) Sí, pues eso pasa, que yo creo que no hay un acercamiento vivo a lo literario. A lo mejor imagino que en infantil y en primaria como no tiene sentido lo

histórico. De hecho lo histórico ni siquiera empieza en primero y segundo de la ESO. Empieza en tercero y es la primera vez que ven la literatura como una rama de la historia. Qué paso en la Edad Media, qué pasó en el Renacimiento, y les cuesta mucho porque de repente dicen, como que les han cambiado esto y dicen ¿esto es literatura? Datos, aprendes épocas... y cuando eres niño no te enseñan eso. Te enseñan más a leer cosas a escuchar cosas y coincide no casualmente con el hecho de que es una época que a los críos les encanta la literatura. Les encanta leer historias, leer libros cuando tienen 8, 10, 12 años. Pero a partir de ese momento empieza a haber como un divorcio, un descenso en los picos de lectura, de interés por esto.

Pues muchas gracias, como siempre.

