



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Identidades sociomusicales en el canto a lo poeta: una genealogía de cantores

Sociomusical identities in poet's songs:
a genealogy of singers¹

Diego Barrera²

Rolando Angel-Alvarado³

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15947533>

Recibido: 09 de enero de 2025 / **Aceptado:** 13 de abril de 2025

Resumen:

El canto a lo poeta se caracteriza por transmitir los saberes praxeológicos de generación en generación. El presente estudio establece como objetivo explorar las innovaciones educativas que ha implementado una genealogía de cuatro cantores, considerándose como maestro primigenio a la figura de Lázaro Salgado (1902-1987). Se ha utilizado el método comparativo constante. Los resultados dan cuenta del surgimiento de innovaciones educativas, ya que la enseñanza ofrecida por Salgado se planteaba en un modelo uno-a-uno y sus descendientes han optado por impartir talleres grupales. En conclusión, se adecúan las didácticas con el afán de favorecer una mayor comprensión de los contenidos líricos y musicales.

Palabras claves: interculturalidad, transculturación, didáctica, décima espinela, paya.

¹ Este artículo ha sido financiado por ANID Chile, mediante el programa Fondecyt de Iniciación Folio: 11230492. Se agradece a Andrés "Lito" Celis por compartirnos material bibliográfico.

² Chileno, Licenciado en Educación, Universidad Alberto Hurtado. Contacto: di.barre.bus@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6205-820X>.

³ Chileno, Doctor Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. Contacto: rangel@uahurtado.cl. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>.



Abstract:

The poet's songs are characterised by the transmission of praxeological knowledge from generation to generation. The current study aims to explore the educational innovations implemented by a genealogy of four singers, considering the figure of Lázaro Salgado (1902-1987) as the original teacher. The constant comparative method has been used. Results display the emergence of educational innovations, as Salgado's teaching was based on a one-to-one model, and his descendants have chosen to teach through group workshops. In conclusion, teaching tasks are adapted to favour a better understanding of lyrical and musical content.

Keywords: interculturality, transculturation, teaching, ten-line stanza, improvised song.

Introducción

El canto a lo poeta es una de las expresiones poéticas y musicales más antiguas de Chile⁴, dividiéndose por su contenido lírico en dos grupos⁵. Por un lado, el canto a lo divino tiene un carácter devocional debido a que trata exclusivamente temáticas inspiradas en relatos bíblicos⁶. Por otro lado, el canto a lo humano acepta todo el contenido profano⁷ y se abre a prácticas lúdicas en torno a la creación, la improvisación⁸ y la paya. Sin embargo, entre ambos grupos hay aspectos comunes porque hay semejanzas musicales entre las entonaciones a lo poeta y los cantos salmódicos de los rituales católicos⁹. Es decir, se utilizan secuencias melódicas similares en lo referido a la expresión lírica, las que se acompañan con cordófonos como el guitarrón chileno, la guitarra traspuesta o el rabel.

Dado el enfoque arraigado en la tradición de transmisión oral¹⁰, el canto a lo poeta se ha enseñado de manera diádica, estableciéndose las figuras de maestros y aprendices, de modo que prevalece la observación, la imitación y la repetición¹¹. De ahí que cobre relevancia el enfoque sociomusical¹², ya que permite ahondar en la genealogía de cantores no solo para reconocer las prácticas pedagógicas que se replican de generación en generación, sino que también para identificar las innovaciones educativas que implementan los aprendices cuando se transforman en maestros.

En este sentido, hay ejemplos que revitalizan al canto a lo poeta en términos pedagógicos, como los talleres escolares dictados por Domingo Pontigo y Arnoldo Madariaga en Melipilla¹³ y el

⁴ Diego Muñoz, *Poesía popular chilena: Selección de Diego Muñoz* (Santiago de Chile: Quimantu, 1972).

⁵ Francisco Astorga, "El canto a lo poeta", *Revista Musical Chilena* 54 n°. 194 (2000): 56-64.

⁶ Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. *Canto a lo poeta: Cuaderno pedagógico de patrimonio cultural inmaterial* (Santiago de Chile: MINCAP, 2019).

⁷ Juan Uribe Echevarría, *Tipos y cuadros de costumbres en la poesía popular del siglo XIX* (Santiago de Chile: Pineda Libros, 1973).

⁸ Rodolfo Lenz, *Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile Siglo XIX por Rodolfo Lenz. Selección de 30 pliegos de la lira popular* (Santiago de Chile: Centro Cultural de España, 2003).

⁹ Alejandro Vera, "La música entre escritura y oralidad: la guitarra barroca, el guitarrón chileno y el canto a lo divino", *Revista Musical Chilena* 70, n°. 225 (2016): 9-49.

¹⁰ Silvia Rivera, *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. (Buenos Aires: Tinta Limón, 2018).

¹¹ Marianne Rippes Salas, *El oficio de los payadores: desarrollo de comunidad, identidad y profesión de los cultores chilenos de la zona central, 1954-2000* (Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca Nacional, 2018).

¹² James Kippen, "Wajid Revisited: A Reassessment of Robert Gottlieb's 'Tabla' Study, and a New Transcription of the Solo of Wajid Hussain Khan of Lucknow". *Asian Music* 33, n°. 2 (2002): 111-166.

¹³ Luis Olea Montero, *El paraíso de América. La interculturalidad y el canto a lo poeta* (Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014).

libro con transcripciones musicales publicado por la Asociación Nacional de Poetas Populares y Payadores de Chile¹⁴, que se aleja de la oralidad con el fin de expandir los alcances del canto a lo poeta. Sin embargo, aún no se ha observado una genealogía de cantores.

El presente estudio busca explorar las innovaciones educativas que ha implementado una genealogía de cuatro generaciones de cantores, considerándose como maestro primigenio a la figura de Lázaro Salgado (1902-1987), quien fuera considerado el mejor payador chileno de mediados del siglo XX¹⁵, pues destacaba por su dominio musical e instrumental y, especialmente, por la agudeza de sus versos improvisados. A saber, Lázaro Salgado nació en San Vicente de Tagua Tagua dentro de una familia ligada a la poesía popular porque Liborio Salgado, su padre, fue un conocido cantor, su madre dominaba el arte del guitarrón y su hermana cantaba y tocaba el guitarrón, además de componer¹⁶. A esto, su padre y abuelo solían reunirse en Santiago con Juan Bautista Peralta y el Zurdo Ortega en torno al guitarrón¹⁷. Así, la identidad sociomusical de Lázaro Salgado se nutrió al interactuar con su núcleo familiar que vivía de manera plena la poesía popular, influyendo también otras personas que, si bien no eran parientes, participaban en las reuniones familiares en compañía del canto y el guitarrón.

El aprendizaje tradicional del canto a lo poeta se caracteriza por el enfoque empírico en donde la persona, especialmente durante su infancia o juventud, interactúa musicalmente tanto con sus familiares como con cantores experimentados¹⁸, lo que resulta consistente con el contexto sociomusical de Lázaro Salgado. De ahí que el enfoque sociomusical sirva como recurso de análisis, pues no solo permite ahondar en el pasado, presente y futuro de la genealogía de cantores¹⁹, sino que también hace factible identificar las preservaciones, adaptaciones e innovaciones en materias de enseñanza²⁰. En vista de lo anterior, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué innovaciones educativas ha implementado la genealogía de cuatro generaciones de cantores para la enseñanza del canto a lo poeta?

Enfoque sociomusical: desde el capital hacia las identidades

El enfoque sociomusical admite que los saberes locales y ancestrales interactúan con los elementos culturales del siglo XXI porque se revitalizan las tradiciones musicales²¹, de modo que no solo se impulsan las acciones de preservación con el afán de mantener los rituales en un estado puro, sino que también se incentiva el desarrollo continuo de las expresiones musicales mediante iniciativas de adaptación e innovación que se fundan en la creatividad²². Por ejemplo, la juventud aymara incorporó instrumentos musicales electrónicos y digitales para recrear la cumbia

¹⁴ Asociación Nacional de Poetas Populares y Payadores de Chile. *Renacer del guitarrón chileno* (Rancagua: Independiente, 1996).

¹⁵ César Huapaya, *Lázaro Salgado. Un poeta popular* (Santiago de Chile: Ediciones Taller Lican Rumi, 2017).

¹⁶ Universidad de Chile. "Primer Congreso Nacional de Poetas y Cantores Populares de Chile". *Anales de la Universidad de Chile* CXIII, n.º. 93 (1954): 3-79.

¹⁷ Marianne Rippes Salas, *El oficio de los payadores* (2018).

¹⁸ Manuel Dannemann, *El mester de juglaría en la cultura poética chilena: su práctica en la Provincia de Melipilla* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2010).

¹⁹ Rolando Angel-Alvarado y René Silva-Ponce, "Sociomusical Identities through Composition and Staging: Co-constructed Narratives Centered on Resistance", en Leon de Bruin y Jane Southcott, Eds., *Guerrilla music: musicking as resistance, defiance, and subversion* (Lanham: Lexington Books, 2024), 97-114.

²⁰ David Harnish, "Defining Ethnicity, (Re)Constructing Culture: Processes of Musical Adaptation and Innovation among the Balinese of Lombok", *Journal of Musicological Research* 24, n.º. 3-4 (2005): 265-286.

²¹ Rolando Angel-Alvarado, "Capital y educación musical: Análisis desde la controversia", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 98, n.º. 37.3 (2023): 53-70.

²² Ryan Thomas Skinner. *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015).

tradicional²³, transformándola en un elemento intercultural debido a que personas con diferentes bagajes culturales logran congregarse para intercambiar capital sociomusical por medio de la cumbia, sea esta tradicional o no²⁴.

En este punto, es preciso señalar que el capital sociomusical se entiende como un subtipo del capital sociocultural, comprendiendo las disposiciones individuales, la trayectoria educativa, los bienes culturales y la pertenencia a uno o más grupos sociales, ya sea por nacionalidad, clase social, grupo familiar o vecindario. Es decir, el capital sociomusical se puede dividir en al menos tres tipos²⁵. Primero, el capital sociomusical incorporado comprende las características culturales que no se pueden transferir, tal como la forma de hablar o gestualizar, dando cuenta de conocimientos que la gente posee y que nunca ha tenido la necesidad de explicar²⁶. Segundo, el capital sociomusical objetivado refiere a todos los productos que pueden ser intercambiables a través de la oferta y demanda, por ejemplo, los instrumentos musicales o los libros. Por último, el capital sociomusical institucionalizado concierne a las cualificaciones educativas debido a que los diplomas acreditan el dominio de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes.

Considerando todo lo anterior, es factible aseverar que cada persona tiene una posición social dentro de la sociedad, lo que se denomina habitus debido a que los elementos simbólicos que tienen las personas en sus cuerpos y mentes se entrelazan mediante un modelo que toma en cuenta los tres tipos de capital sociomusical²⁷. El habitus se entrama con las identidades sociomusicales porque establece una representación genealógica de la posición sociomusical que cada persona exhibe públicamente dentro del grupo social²⁸. De ahí que la sociedad tome un rol determinante en la construcción de las identidades sociomusicales porque cada contexto social tiene particularidades en sus formas de capital, de modo que las experiencias personales se entrelazan con la estructura social a través de los estilos de crianza, los bagajes históricos y las tradiciones²⁹. En otras palabras, las identidades sociomusicales se negocian dentro de los grupos sociales, considerándose el contexto de aprendizaje y de convivencia.

Por lo dicho, las identidades sociomusicales pueden analizarse desde al menos dos perspectivas³⁰. Por un lado, se plantea una visión introspectiva debido a que las identidades sociomusicales se entrelazan con las identidades musicales, ya que toda persona ha vivido experiencias buenas o malas en el ámbito de las actividades musicales, siendo estas influenciadas por las rutinas de estudio en el hogar, las preferencias musicales del entorno circundante o las políticas culturales que promueven las sociedades³¹. En el fondo, la visión introspectiva busca romper el sistema dual que caracteriza a los artistas como productores y a la audiencia como consumidores³². Tal reduccionismo no reconoce que los distintos integrantes de un grupo humano

²³ Bernardo Guerrero, “Identidad Sociomusical de los Jóvenes Aymaras: La Música Sound”, *Ultima Década* 15, n.º. 27 (2007): 11-25.

²⁴ Rolando Angel-Alvarado, Guadalupe López-Íñiguez, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González, “Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers’ sociomusical identities in Chile”, *Musicae Scientiae* 26, n.º. 4 (2022): 1-16.

²⁵ Véase la nota 22.

²⁶ Amanda Weidman, “The Ethnographer as Apprentice: Embodying Sociomusical Knowledge in South India”, *Anthropology and Humanism* 37 n.º. 2 (2012), 214-235.

²⁷ Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000).

²⁸ James Kippen, *Asian Music* 33, n.º. 2 (2002): 111-166.

²⁹ Marcos Bernal, Jorge Castro-Tejerina y Florentino Blanco, “Hooked on the Blues: Technical and expressive continuities between life and music”, *Culture & Psychology* 24, n.º. 1 (2017): 80-95.

³⁰ Rolando Angel-Alvarado y René Silva-Ponce, *Guerrilla music* (Lanham: Lexington Books, 2024), 97-114.

³¹ Rolando Angel-Alvarado, “The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions”, *Revista Educación* 44, n.º. 1 (2019): 598-611.

³² Gary E. McPherson, Jane W. Davidson y Robert Faulkner. *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. (Oxford: Oxford University Press, 2012).

pueden participar en los rituales como músicos y auditores conforme los principios del *musicking*³³, dando lugar a tensiones entre las identidades personales y profesionales³⁴.

El dualismo auditor-músico se ha promovido en la cultura occidental por medio de las salas de concierto y los medios de comunicación porque, mientras un grupo realiza acciones musicales, el otro contempla el espectáculo³⁵. Sin embargo, tanto en las comunidades indígenas como en las manifestaciones de la música popular se fomentan comportamientos participativos porque cada integrante interactúa en los rituales, ya sea cantando, tocando instrumentos, bailando o realizando alguna actividad demandada por el grupo social³⁶. Es decir, cada integrante tiene la oportunidad de explorar, afirmar y celebrar los rituales desde la contemplación y la expresión de manera simultánea, fortaleciéndose así las identidades sociomusicales y el compromiso social con la comunidad.

Por otro lado, se plantea una visión extrospectiva debido a que las identidades sociomusicales se construyen sobre la base de la interculturalidad cuando se promueven procesos de hibridación cruzada³⁷. Más específicamente, el intercambio recíproco de capital cultural entre los integrantes de distintos grupos sociales da cuenta de una mixtura cultural, ya que incluso los saberes ancestrales pueden entrelazarse con los elementos culturales del siglo XXI³⁸, sirviendo de ejemplo el caso de la juventud aymara y la cumbia³⁹. Esto significa que las identidades sociomusicales se entienden desde la transculturación porque, a partir de los procesos de hibridación cruzada, ellas se interpretan como fuentes de un sincretismo que da cuenta de un nuevo tipo de identidad y alteridad⁴⁰. Lo anterior implícitamente plantea un riesgo porque el capital local puede pasarse por alto en los rituales debido a la prevalencia de los elementos de la cultura dominante, transformando a las personas en hacedoras de sus propios procesos de colonización⁴¹. Sin embargo, el decolonialismo conlleva apreciar, dignificar y perpetuar el patrimonio local sin renegar o rechazar el acceso al capital colonial⁴². Por consiguiente, el decolonialismo se vincula al enfoque sociomusical, ya que la preservación, la adaptación y la innovación dan lugar al entramado y la implicación entre las culturas locales y foráneas⁴³.

³³ Christopher Small. *Musicking: The meaning of performing and listening* (Middletown: University Press of New England, 1998).

³⁴ Lucy Green, "Introduction: The Globalization and Localization of Learning, Teaching, and Musical Identity", en Lucy Green, Ed., *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Culture*, (Bloomington: Indiana University Press, 2011): 1-19.

³⁵ Marja Heimonen y David Hebert. "Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective", en David Hebert y Alexandra Kerzt-Welzel, Eds., *Patriotism and Nationalism in Music Education*, (Oxon: Routledge, 2010): 157-174.

³⁶ John Baily, Music is in our blood: Gujarati Muslim musicians in the UK, en Lucy Green, Ed., *Learning, teaching, and musical identity: Voices across culture*, (Bloomington: Indiana University Press, 2011): 109-127.

³⁷ Aaron Van Klyton, "All the Way From ... Authenticity and Distance in World Music Production". *Cultural Studies* 30, n.º 1 (2014): 106-128.

³⁸ Terry Moore, "Interculturality, Postethnicity and the Aboriginal Australian Policy Future". *Ethnicities* 16, n.º 5 (2016): 712-732.

³⁹ Bernardo Guerrero, *Ultima Década* 15, n.º 27 (2007): 11-25.

⁴⁰ Gerhard Steingress, "La hibridación transcultural como clave de la formación del nuevo flamenco (aspectos histórico-sociológicos, analíticos y comparativos)". *Transcultural Music Review* 8 (2004): 1-33.

⁴¹ Silvia Rivera, *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. (2018).

⁴² Favio Shifres y Daniel Gonnet, "Problematizando la herencia colonial en la educación musical". *Epistemus* 3, n.º 2 (2015): 51-67.

⁴³ Rolando Angel-Alvarado, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González. "Hegemonías curriculares en la asignatura de música: dos casos de la provincia de Parinacota", en Ignacio Soto y Javier Silva, Eds., *Músicas, identidades y territorios: etnomusicología en el Chile del siglo XXI*, (Osorno: Universidad de Los Lagos, 2023): 205-225.

Método

El presente estudio se plantea desde el diseño cualitativo de carácter transeccional, pues las innovaciones educativas se exploran mediante discursos narrativos que se registran en un período delimitado de tiempo, buscándose dar cuenta de la riqueza y complejidad que tiene el canto a lo poeta en términos de enseñanza⁴⁴, según la perspectiva de una línea genealógica de cultores. Específicamente, se utiliza la teoría fundamentada a partir del método comparativo constante de carácter deductivo⁴⁵, ya que se elaboran tres categorías conceptuales conforme los propósitos de preservación, adaptación e innovación que persigue el enfoque sociomusical. A continuación, se presentan las categorías conceptuales:

1. La enseñanza tradicional y su sentido de preservación.
2. Adaptaciones educativas para favorecer la enseñanza del canto a lo poeta.
3. Innovaciones educativas con el afán de revitalizar el canto a lo poeta.

Muestra

Por conveniencia se ha seleccionado a la línea genealógica de cultores porque se tiene contacto con todos ellos, de modo que la coordinación de actividades se vuelve mucho más expedita. En concreto, la muestra está compuesta por tres cantores a lo poeta que, en su conjunto, dan cuenta de una red de relaciones diádicas que se extiende por al menos cuatro generaciones, considerándose la figura de Lázaro Salgado como el maestro primigenio. El Cantor 1 fue aprendiz directo de Salgado, luego el Cantor 2 aprendió el canto a lo poeta del Cantor 1 y, finalmente, el Cantor 3 fue formado por el Cantor 2.

Dicho esto, se debe señalar que los tres cantores participan con frecuencia en eventos ligados al canto a lo poeta, siendo miembros de la Asociación Gremial Nacional de Poetas Populares y Payadores de Chile (AGENPOCH). En términos de caracterización, el Cantor 1 cuenta con experiencia formativa en Cuba debido a que accedió a cursos de décima e improvisación en dicho país. El Cantor 2 se desempeña como profesor de historia, de modo que cuenta con conocimientos teóricos y prácticos sobre pedagogía, lo que le ha permitido organizar talleres en conjunto con la comunidad de cantores. Por último, el Cantor 3 es ingeniero informático y reconoce haber asistido como aprendiz a los talleres dictados por el Cantor 2, aunque admite también formarse mediante plataformas virtuales porque la internet le ha permitido acceder a una diversidad de enfoques respecto al ejercicio del canto a lo poeta.

Técnica de recolección de datos

Se ha confeccionado y aplicado una entrevista semiestructurada que busca recoger narrativas en torno a las prácticas pedagógicas que se han implementado en cada una de las relaciones diádicas. El guion de la entrevista se compone de 13 preguntas, las que se distribuyen en tres secciones, de acuerdo con los propósitos de preservación, adaptación e innovación que se establecen desde el enfoque sociomusical. El libreto de la entrevista semiestructurada se presenta a continuación:

⁴⁴ Edgar Ramírez, “La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano”. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 4, n.º 1 (2011): 81-91.

⁴⁵ Virginia Carrero, Rosa María Soriano y Antonio Trinidad. *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012).

- I. Estrategias de enseñanza por el maestro
 - i. ¿Cómo describirías la manera en que te interesaste por aprender el canto a lo poeta?
 - ii. ¿Qué papel desempeñó tu maestro en la transmisión del canto a lo poeta? ¿Cómo te acercó al oficio? ¿Qué características tenían sus métodos de enseñanza?
 - iii. ¿Cuáles fueron las estrategias o métodos de enseñanza más efectivos utilizados por tu maestro?
 - iv. ¿Cómo piensas que estas prácticas de enseñanza han influido en tu comprensión y desarrollo dentro del oficio?
 - v. ¿Cómo describirías tu proceso de aprendizaje del canto a lo poeta? ¿Qué desafíos enfrentaste durante este proceso?
 - vi. ¿Has notado algún cambio en las estrategias de enseñanza a lo largo del tiempo? ¿Se han adaptado estas prácticas tradicionales a las visiones sociales de la actualidad? ¿Piensas que las nuevas tecnologías pueden jugar un rol de relevancia para difundir o masificar el canto a lo poeta?

- II. Adaptaciones pedagógicas que se aplican en el rol de maestro
 - vii. Ahora que eres un poeta, ¿Podrías explicar y ejemplificar las estrategias y métodos de enseñanza que aplicas con tus discípulos? ¿Cómo implementas las técnicas de transmisión oral en tus procesos de enseñanza? ¿Cómo incorporas los métodos basados en la tradición escrita?
 - viii. ¿Cómo adaptaste las enseñanzas recibidas a tu propio estilo dentro del canto a lo poeta?
 - ix. ¿Qué papel jugaron las entonaciones y melodías en tu proceso de asimilación del canto a lo poeta? ¿Cómo influyeron en tu interpretación y creación de versos?
 - x. A lo largo del tiempo, ¿has notado cambios en la forma en que los discípulos aprenden el canto a lo poeta? ¿Cómo te sientes ante estas dinámicas de aprendizaje que han evolucionado? ¿Sientes que has aprendido o has podido potenciar tu desempeño mediante la interacción con las nuevas generaciones?

- III. Apertura a las innovaciones educativas
 - xi. Dentro de la comunidad de cantores a lo poeta en que participas: ¿Cómo se percibe la evolución social que ha tenido el canto a lo poeta? ¿Se identifican hitos respecto al ejercicio del canto a lo poeta, así como también de su enseñanza?
 - xii. ¿Cuál piensas que sería la mejor manera de enseñar y transmitir el canto a lo poeta en la actualidad?
 - xiii. ¿Cuál es tu visión respecto a los métodos tradicionales de enseñanza y su implementación en la sociedad actual? ¿Cómo es posible garantizar la continuidad y pervivencia del canto a lo poeta? ¿Cuáles son los desafíos que se plantean en torno a la intersección entre los métodos de tradición tanto oral como escrita?

Procedimientos de recogida de datos

Se ha contactado a los tres informantes a través de llamada telefónica y correo electrónico con el afán de informarles sobre los propósitos de la investigación, la relevancia de contar con su participación y discutir sobre los aspectos éticos de la actividad investigadora. Cuando manifestaron de manera favorable su participación en el estudio, se les entregó un consentimiento informado para que lo leyesen y firmaran, donde se establecían compromisos en torno a la participación voluntaria en las entrevistas privadas e individuales, que no había pago de estipendios comprometidos y que se garantizaría la confidencialidad de datos. Los tres participantes han brindado su consentimiento para participar en el estudio, debiéndose resguardar sus identidades

personales en vista de los compromisos adquiridos y los códigos de buena praxis que demanda la actividad investigadora. Nuestra intención como equipo de investigación es identificar las innovaciones educativas, sin tener que someterlos al escrutinio público frente a sectores conservadores o puristas. Es decir, la confidencialidad de datos se aplica para que los informantes no se vean envueltos en controversias incómodas y se sientan más libres para proveer sus respuestas.

Respecto al desarrollo de las entrevistas, estas se realizaron sin presiones de tiempo, pudiendo cada informante explayarse todo lo que considerara necesario. El tiempo de las entrevistas fluctuó entre los 120 y los 240 minutos, aunque no todo fue grabado debido a que hubo una etapa previa para dialogar sobre los fines del estudio y la entrevista, más allá de la formalidad del consentimiento informado. Al finalizar, también se abrió un espacio diálogo que no fue grabado con el ánimo de compartir de manera fraternal. Es necesario señalar que las entrevistas se llevaron a cabo en ambientes privados y confortables para los informantes, siendo registradas solo en formato de audio para su posterior transcripción y análisis. Los tres informantes se comportaron de manera afable durante las entrevistas, exhibiendo un ánimo de contribución a la realización del presente estudio.

Procedimientos de análisis de datos

Las tres categorías conceptuales se analizan mediante procedimientos de codificación de tres fases⁴⁶. Primero, la codificación abierta permite ahondar en cada una de las categorías por separado, pues es necesario comprender en detalle la información recopilada. Segundo, la codificación axial hace posible la identificación de aspectos similares y diferenciadores entre las tres categorías, favoreciendo la depuración de la lista de códigos que dejó la fase anterior. Finalmente, la codificación selectiva implica tomar los aspectos relevantes y comunes que se han identificado durante las fases anteriores con el afán de construir una categoría central, la que puede entenderse como una teoría emergente, aun cuando no sirve para establecer generalizaciones ni universalidades. En otras palabras, la categoría central se limita a sugerir plausibilidad teórica, de modo que no sirve como evidencia probatoria de hallazgos.

Resultados

La enseñanza tradicional y su sentido de preservación

El Cantor 1 señala que su afición por la música surgió durante su infancia, pues expresa: “yo era niño (...) y a mi mamá le pedía una guitarra”. Sin embargo, el interés hacia el canto a lo poeta despertó durante la adultez, ya que indica: “descubrí esto de ser payador cuando tenía como 30 años, cuando conocí a... Lázaro Salgado”. En concreto, narra: “Cuando vi improvisar en el escenario a Lázaro, sentí: ‘esto es lo que tenís que hacer’ (...) Es el punto de partida definitivo a lo que es la poesía popular”.

En torno a lo educativo, el Cantor 1 enfatiza que el canto a lo poeta “no se enseña, se aprende”, siendo relevante el contexto social. De ahí que explicita: “los que vienen de tradición familiar... escuchando aprendían”. Sin embargo, tal panorama genealógico no era afín a su realidad, de modo

⁴⁶ Daniel San Martín, “Teoría fundamentada & Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16, n.º. 1 (2014): 104-122.

que señala: “una empujadita poca siempre es buena”. Dicho esto, el Cantor 1 narra que las estrategias pedagógicas implementadas por Lázaro Salgado se enmarcan en la oralidad, ya que él:

no enseñaba, o sea, yo llegaba a su casa y me decía ‘haga esto’, y él hacía algo en el guitarrón y me decía ‘toque’. Nada más. Y quería que yo repitiera lo mismo que había hecho, a la primera. Y obviamente yo no podía. Y me decía, pase para acá, y lo hacía de nuevo y me decía ‘toque’.

Conforme lo anterior, el Cantor 1 declara que “Lázaro era muy cascarrabias, un viejo pesado”. Sin embargo, admite que se divertían juntos al improvisar, narrando:

yo iba escuchándolo a él y tenía que achuntarle al octosílabo. Porque yo tenía el ritmo de antes, con eso de ‘se va el caimán’, *tararará tararará*. Entonces no me era tan difícil seguirlo. Claro, yo hablaba puras tonteras, pero el octosílabo lo tenía.

Por todo lo dicho, su interacción diádica no fue necesariamente amistosa en un comienzo, pero el Cantor 1 considera que con el tiempo la “relación se volvió un poco más de amistad que de alumno y maestro porque no se detenía a enseñarme”. A pesar del temperamento de Lázaro Salgado, el Cantor 1 reconoce que él le generó “el interés y el cariño por este oficio de ser payador”. En este sentido, destaca un consejo que le solía dar su maestro para alcanzar un buen desempeño en el escenario: “él me decía cuando el otro termine usted empieza al tiro con su décima, al tiro, para que el otro no vea que hay titubeos”.

Al respecto, el Cantor 2 admite que su interés hacia el canto a lo poeta fue captado por su maestro “a través del juego. Fue jugando, porque el acto mismo de la improvisación implicó inmediatamente jugar”. En este sentido, el Cantor 2 considera que su maestro se desempeñaba como un “mago que hizo un encantamiento en nosotros. Y desde ese punto de vista, el método de enseñanza fue el juego con la palabra”.

El Cantor 2 destaca que su maestro es “una persona que sabe, que lleva muchos años, que tiene mucho oficio y se le notaba”. Además, considera que su maestro implementa didácticas humanizadoras de manera natural, puesto que “es una persona entrañable, alguien que te cae bien. Entonces ese gancho humano también hizo una particularidad de que el tipo es encantador”. Esta intención por estrechar relaciones amables, afectivas y empáticas de aprendizaje han sido cruciales, según el Cantor 2, “para abrazar este mundo complejo de la improvisación”.

Es preciso señalar un testimonio del Cantor 2, ya que afirma que el canto a lo poeta le “cambió la forma de ser también. Yo era una persona antes de conocer este mundo y ahora soy otra”. En este sentido, añade: “lo que te cambia es conocer gente que de otra manera no hubieras conocido, entonces, te abre un mundo”. Este nuevo entorno le proporcionó una riqueza cultural y social significativa: “me llevó a conocer rincones de Chile y personas muy diversas y eso me cambió la perspectiva”.

Por último, el Cantor 3 indica que se interesó por el canto a lo poeta de manera casual, ya que solía ver un programa de televisión llamado Teleduc, en donde aparecían payadores. Cuando los veía actuar, señala que “siempre quedaba alucinando” porque le llamaba “la atención la capacidad de improvisar”.

Sin embargo, le fue difícil acceder a espacios de formación orientados hacia el canto a lo poeta, pues la información era escasa incluso dentro del círculo de cantores. El Cantor 3 informa que pudo establecer contacto con la comunidad de cantores cuando, mientras escuchaba una radio, “hablaron de la AGENPOCH. Yo lo único que memoricé fue una dirección en el centro donde podía conseguir material de payadores”.

Lo anterior le permitió al Cantor 3 encontrar el taller que dictaba su maestro. La primera actividad creativa que debió realizar fue significativa para él, pues narra: "nos pasaron un llavero y nos decían 'busquen todas las ideas que se les ocurran del llavero'". De ahí que valore la oralidad, ya que, además, cuando era necesario abordar contenido teórico, su maestro lo abordaba desde "conversaciones, como que transforma en anécdotas las enseñanzas".

Con el tiempo su maestro abrió espacios para que el Cantor 3 y sus pares pudieran "conocer a los demás payadores" y, con generosidad, les compartió "el contacto de los guitarroneros de la época". Sin embargo, la interacción fue tensa en un comienzo, ya que los cultores con más experiencia recalcan que "para aprender hay que practicar", pues había aprendices que eran lentos o inexactos para improvisar. Ante esto, los incipientes payadores respondían: "no podemos practicar porque no nos dejan subir al escenario". De ahí que el Cantor 3 agradezca la guía y motivación propiciada por su maestro, pero identifique como actividad crucial el "ir a los eventos y empezar a improvisar frente a gente".

Adaptaciones educativas para favorecer la enseñanza del canto a lo poeta

El Cantor 1 reflexiona sobre el desarrollo de la transmisión hacia las nuevas generaciones, pues considera que ha habido un cambio significativo debido a que la juventud actual es capaz de identificar una décima bien hecha. En concreto, señala que hay "jóvenes hoy día, y que van a ser adultos, [que] reconocen una décima. Reconocen qué es un octosílabo. Que saben reconocer cuando es una cuarteta y cuando no". Por lo anterior, se muestra convencido de que, entre las nuevas generaciones, el "interés por este quehacer ha ido creciendo".

Considerando lo anterior, el Cantor 2 ha conseguido diseñar e implementar un enfoque estructurado y progresivo de enseñanza que se compone de tres etapas. Primero, es importante "entender la rima, los tipos de palabra, las terminaciones, cuáles riman y cuáles no, agudas, graves". Segundo, se debe incitar la construcción de versos más complejos, utilizando "ruedas de octosílabos, rimar un octosílabo con otro, construir cuartetos, coplas". Finalmente, es apropiado incorporar "la décima, y junto con la décima los fundamentos del canto a lo poeta y la construcción de distintos tipos de versos".

También el Cantor 3 se refiere a la importancia de propiciar el aprendizaje del canto a lo poeta de manera gradual, aunque no indica un enfoque tan estructurado como su maestro. En concreto, propone "partir por la cuarteta, primero la copla, que rime el dos y cuatro (...) después la cuarteta (...) después hacer la redondilla". A esto, el Cantor 3 destaca que las anécdotas como recurso de conversación también asumen un papel crucial en la enseñanza, pues permiten "conectar el aprendizaje con la tradición".

Al respecto, el Cantor 1 señala que los nuevos cantores exhiben "coherencia en su relato, una cohesión en lo que van diciendo, cómo van hilando octosílabos con un sentido, con una mantención del tema (...) eso se llama coherencia. No lo pierden nunca. Y rematan exactamente como debiera ser". El Cantor 1 también valora de manera favorable la creación poética, ya que considera que los cantores actuales se involucran con "lo que está pasando a través de la palabra. Siempre fue así, no es nuevo... eso lo atestiguan las liras populares que aún aparecen". En esos escritos, el canto a lo poeta "se inmiscuía en lo que pasaba en la sociedad. Eso no se ha perdido, creo que se ha acrecentado y se ha ido reafirmando cada vez más ese quehacer". En cualquier caso, el Cantor 1 piensa que "todo tiene su tiempo, lo que fue bueno, sirvió ahí y lo que se usa ahora es bueno ahora y quizás en el futuro no tanto". En consecuencia, "cada niñito con su librito, cada viejo tiene su forma de mostrar, todos los caminos llevan a Roma".

Por lo expuesto, el Cantor 1 considera que las adaptaciones educativas deben orientarse hacia la práctica interpretativa porque, según su visión, “la única manera de hacerlo bien es en el escenario”. Admite que la mejora continua del desempeño requiere aprovechar las oportunidades que se ofrecen para ganar experiencia, pues “el subirse al escenario a hacer lo que uno cree que puede hacer, ese ya es un desafío; enfrentarse a un público”. A su juicio, “el canto se defiende solo porque en la medida que se hace bien y que esto continua en el tiempo, se va a defender solo”. Esto es reafirmado por el Cantor 3, ya que considera que el aprendizaje en el escenario es determinante al expresar: “podría ser como los pajaritos, que cuando ya están pa’ salir del nido, ¡Vuela! Eso, aprender y al escenario. Estar ahí en el escenario y pegarse porrazos”.

Innovaciones educativas con el afán de revitalizar el canto a lo poeta

El Cantor 1 se instaló en Cuba con posterioridad a su formación con Lázaro Salgado, señalando: “fui a la cuna de los poetas populares, improvisadores, allí fui a tratar de aprender la forma de improvisar. Pero de pasá, aprendí también lo que es la pedagogía de la enseñanza de la décima”. En este sentido, destaca que el talento y las ganas de aprender son determinantes en la adquisición y desarrollo de las técnicas que demanda el canto a lo poeta, precisando: “Si hay esas dos cosas puede nacer un payador”. Con base en esta visión pedagógica, el Cantor 1 expresa: “yo no soy tan buen payador, pero creo que he sido mejor profesor que payador”.

El Cantor 1 señala que las actividades formativas deben centrarse en el aprendiz, pues es más importante el aprendizaje que la enseñanza. En concreto, señala: “yo estoy mucho en la línea de que esto no se enseña, se aprende. Pero me tocó la oportunidad de empezar a guiar a chiquillos”. Además, indica que la didáctica debe propiciar lo práctico, pues: “lo que uno hace a final de cuentas es mostrar un poco la técnica no más”.

Dicho esto, el Cantor 1 reflexiona sobre las diferencias didácticas para enseñar a distintos grupos etarios. Específicamente, indica que con la infancia hay que captar el interés de manera lúdica, señalando: “primero tienes que interesarlos en tu persona, llamar su atención, tenerlo entretenido, que tu clase sea entretenida, no importa lo que tú le estés enseñando”. Por consiguiente, el juego y el canto son fundamentales, precisando: “jugar a la rima, jugar a quién se equivoca, jugar a hacer preguntas absurdas, para que le vayan perdiendo el miedo a hablar”. Sin embargo, el foco debe centrarse en las habilidades que el canto a lo poeta demanda cuando se enseña a adultos, ya que: “más que interesarlos, porque si llegó a esto es porque le gusta y le interesa, es descubrir si ese joven o adulto tiene condiciones”.

Al respecto, el Cantor 2 se refiere a cambios en la ritualidad que conlleva la transmisión oral. Por ejemplo, narra que una cantora le enseñaba tras “invitarle a tomar té”, dando cuenta de “otro ritmo” de interacción diádica, pues se aprendía a entonar una melodía y luego había un trabajo autónomo. En cambio, informa que su maestro implementó un sistema educativo de taller que resulta ser “más ordenado, más visual porque entiendes para dónde va el camino”. A esto, agrega que actualmente se han dispuesto nuevos formatos de transmisión fuera de la oralidad, por ejemplo, se han publicado libros que utilizan recursos de la notación musical escrita, ya sean partituras o tablaturas. También se han difundido videos en plataformas digitales, tal como YouTube, potenciándose el aprendizaje telemático como innovación educativa durante la pandemia Covid-19. De ahí que el Cantor 2 considere que las situaciones didácticas se definan en tres estilos: “el aprendizaje natural maestro-aprendiz que son la mayoría; el aprendizaje por talleres que es el que me tocó a mí; y el aprendizaje ahora por los medios más masivos”.

En este sentido, el Cantor 3 está convencido de que la relación diádica posibilita “un aprendizaje más profundo porque tienes un profe que te guía y te va a enseñar los detalles más minuciosos de la tradición”, de modo que considera entretenido “retomar cosas que se hacían antes

como ejercicio”. Sin embargo, el Cantor 3 señala que acceder a ese tipo de enseñanza es dificultoso porque los maestros no siempre están dispuestos a recibir aprendices. Por ejemplo, muchos decían que “era complicado dar con la casa de Chosto [Ulloa]. Una vez pasada esta barrera de poder llegar (...) era ver si te quería enseñar o no”. Por lo expuesto, considera que la conectividad que ofrece internet hace que “compartir conocimientos sea mucho más fácil”.

El Cantor 3 piensa que las nuevas tecnologías son provechosas si se articulan con la creatividad. Específicamente, señala: “hay gente que aprendió durante la pandemia y que ahora están en los escenarios y han ganado torneos”, siendo su aprendizaje “en línea, por videollamadas”. Destaca que los integrantes de su taller “se ponían de acuerdo y se conectaban ciertos días y a cierta hora” para ejercitarse. También informa que las plataformas virtuales representaron nuevos desafíos en términos creativos, relatando: “les leíamos el futuro (...) les hacíamos una décima en base a emoticones, diciéndoles qué les deparaba el futuro. Salieron cosas bonitas con todo ese momento en línea”.

Agrega que el acceso a internet también ha representado una revolución en cuanto al acceso a la información, pues el Cantor 3 señala que “hay mucho material que antes no encontraba”. Por ejemplo, hoy son accesibles “las grabaciones de Violeta Parra que hizo de los guitarreros”. El Cantor 3 añade que esto no solamente ocurre en Chile, pues también existen “canales cubanos, de gente que sube las controversias cubanas. Los panameños también. Ahora salió un taller de los argentinos que están subiendo sus talleres a internet”. A su juicio, todo esto permite alcanzar una mirada más amplia sobre las formas de enseñanza de esta práctica. El Cantor 3 también valora la realización de encuentros con cultores extranjeros, señalando: “fue un deleite escuchar las distintas formas de todos esos países, Argentina, Perú, Panamá, España, Cuba, Puerto Rico, México, Venezuela y otros que no me acuerdo”. Destaca que esos encuentros representan una oportunidad para “aprender de ellos también, tienen otra forma. De repente poder compartir con ellos, poder pedirles consejo”.

Discusión

Lázaro Salgado se distinguió por aplicar una enseñanza basada en la observación atenta, la imitación, la repetición inmediata y la corrección continua⁴⁷, sirviendo estas acciones como indicadores del enfoque empírico⁴⁸. Más concretamente, el aprendizaje se promovía a través de una comprensión intuitiva y directa del canto a lo poeta, de modo que la inmersión y la práctica constante se volvieron acciones cruciales dada la falta de instrucciones teóricas y verbales. A esto, agregar que los maestros que enseñan de manera similar a la figura de Salgado no siempre son fáciles de contactar, habiendo incertidumbre respecto a las posibilidades reales de ser aceptado como aprendiz. Todo esto da cuenta de negociaciones sociomusicales, ya que los maestros toman sus decisiones por medio del habitus que construyen sobre los aspirantes⁴⁹, considerando principalmente sus condiciones para desempeñarse en el canto a lo poeta. Es plausible que también se esfuercen en alcanzar una visión a largo plazo, pues aceptar a un aprendiz significa formar a un nuevo cultor para que se incorpore a la línea genealógica de cantores, preservándose así la actividad⁵⁰.

El Cantor 1 descubrió su interés por el canto a lo poeta en su adultez, de modo que se tensiona el enfoque empírico porque, más allá de sus indicadores, no tuvo la oportunidad de vivir experiencias en torno a la poesía popular con sus familiares ni con personas apegadas en la actividad

⁴⁷ Marianne Rippes Salas, *El oficio de los payadores* (2018).

⁴⁸ Manuel Dannemann, *El mester de juglaría en la cultura poética chilena* (2010).

⁴⁹ Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000).

⁵⁰ David Harnish, *Journal of Musicological Research* (2005): 265–286.

durante la niñez y juventud⁵¹. En concreto, aprendió sobre el canto a lo poeta mediante la enseñanza basada en la observación. Sin embargo, continuó sus estudios en Cuba, teniendo la oportunidad de acceder a otros enfoques educativos de carácter tradicional. Con ese bagaje, se atrevió a introducir elementos didácticos cubanos en el contexto chileno, revitalizando los estilos de enseñanza del canto a lo poeta. En concreto, la situación diádica fue sustituida por el trabajo en grupo mediante la implementación de talleres, siendo esta adaptación educativa implementada también por el Cantor 2.

Es preciso señalar que tal sustitución ha implicado para esta genealogía de cantores transitar desde la instrucción directa o enseñanza uno-a-uno hacia el construccionismo social⁵². Este tránsito da cuenta de un cambio en las actividades de aprendizaje porque, en lugar de abordarse los saberes tradicionales desde la imitación y la repetición continua, estos se impulsan desde el juego y la creatividad con el afán de motivar el aprendizaje. Por consiguiente, se nutren las identidades sociomusicales porque cada aprendiz asume un rol activo dentro de las actividades que realiza el grupo social⁵³.

El Cantor 2 ha refinado la enseñanza que se plantea desde el construccionismo social, ya que ha implementado un diseño educativo estructurado que garantiza abordar progresivamente los contenidos concernientes al canto a lo poeta. En otras palabras, se comienza con lo más simple, que implica entender las rimas en términos prácticos, para ir accediendo de manera gradual a contenidos más complejos, como las cuartetos, décimas y fundamentos.

El Cantor 3 ha interiorizado esta adecuación educativa durante su formación, sin necesariamente darse cuenta, ya que destaca la importancia de abordar los contenidos de manera gradual. Por lo dicho, la educación está centrada en el estudiante⁵⁴, pues se consideran sus necesidades y niveles de logro para definir los contenidos y adecuaciones didácticas que favorecen su desarrollo en el canto a lo poeta. Cabe recordar que el Cantor 2 es un profesional de la educación, de modo que es plausible aseverar que su identidad sociomusical entrelaza sus experiencias como cultor y docente⁵⁵, lo que se expresa mediante el diseño estructurado y sistematizado de aprendizaje para el canto a lo poeta.

Bajo el construccionismo social, la actividad interpretativa en el escenario también se ha vuelto crucial como instancia de aprendizaje, pues los aprendices están poniendo su empeño en participar en distintos eventos con el afán de practicar en contextos reales y desafiantes, abriendo incluso sus propios espacios si se requiere.

Por consiguiente, la construcción de las identidades sociomusicales puede entenderse de manera introspectiva⁵⁶, pues los aprendices se esmeran en favorecer la participación colectiva para que todos los integrantes del grupo social puedan practicar en el escenario⁵⁷. En otras palabras, los aprendices buscan que todos sus pares vivan experiencias interpretativas frente a una audiencia con el ánimo de enfrentar temores, afianzar confianzas y superar desafíos en compañía de la comunidad de cantores⁵⁸. Esto da cuenta de un sentido de pertenencia a un grupo social, lo que representa una revitalización de la tradición porque la implementación del construccionismo social ha sido determinante para que se emprendan acciones comunitarias⁵⁹.

⁵¹ Manuel Dannemann, *El mester de juglaría en la cultura poética chilena* (2010).

⁵² Juan Ignacio Pozo, María Puy Pérez-Echeverría, José Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez, *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en el alumnado* (Madrid: Morata, 2020).

⁵³ James Kippen, *Asian Music* 33, n.º. 2 (2002): 111-166.

⁵⁴ Véase la nota 53.

⁵⁵ Rolando Angel-Alvarado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2023): 53-70.

⁵⁶ Rolando Angel-Alvarado y René Silva-Ponce, *Guerrilla music* (2024): 97-114.

⁵⁷ John Baily, *Learning, teaching, and musical identity: Voices across culture*, (2011): 109-127.

⁵⁸ Gary E. McPherson, Jane W. Davidson y Robert Faulkner. *Music in our lives* (2012).

⁵⁹ Christopher Small. *Musicking: The meaning of performing and listening* (1998).

Con el afán de hacer comunidad y conforme los desafíos sociales que planteó la pandemia Covid-19, el canto a lo poeta debió vincularse con la tecnología digital. En esta línea, el Cantor 3 destaca que las videollamadas han sido determinantes para mantener activo el canto a lo poeta durante el período de cuarentena, no solo desde la perspectiva de los eventos, sino que también desde la mirada educativa porque se dictaron talleres por medio de plataformas virtuales. Por consiguiente, la actividad tradicional comenzó a interactuar con los elementos culturales del siglo XXI⁶⁰, revitalizándose el canto a lo poeta debido a que la expresión creativa se ha tenido que adecuar a los nuevos formatos⁶¹. Es preciso reiterar que el Cantor 3 es ingeniero informático de profesión, de modo que nuevamente es plausible decir que la identidad sociomusical entrelaza la complejidad de experiencias de vida⁶².

Las nuevas tecnologías no solo han incidido en el contexto local, pues la internet ha favorecido la distribución expedita de material físico que se ha digitalizado, así como también ha permitido acceder a videos educativos y artísticos ligados al canto a lo poeta que se practica en otros países. Por lo dicho, el acceso a internet ha permitido el surgimiento de comunidades virtuales que viven la actividad poética y musical desde una perspectiva intercultural, pues se intercambian las distintas formas de expresión en ambientes de confraternidad⁶³.

Todo esto se enlaza con la visión extrospectiva de las identidades sociomusicales, ya que el intercambio recíproco de conocimientos y experiencias da lugar a procesos de hibridación cruzada⁶⁴ que representan una nueva manera sincrética de percibir y experimentar el mundo. En otras palabras, las y los exponentes actuales tendrían una visión mucho más global de las prácticas del canto a lo poeta que las generaciones pasadas, lo que nutre sus identidades sociomusicales, pues no solo han podido observar las interpretaciones que se hacen en otros países, sino que también han tenido la oportunidad de dialogar y compartir experiencias con referentes internacionales por medio de festivales que se hacen a nivel local, como, por ejemplo, el Encuentro Internacional de Payadores que se hace cada año en Casablanca.

En definitiva, las innovaciones educativas en el canto a lo poeta han sido propiciadas por el fortalecimiento de las identidades sociomusicales tras el intercambio cultural con agentes extranjeros, ya que la hibridación cruzada ha permitido que surjan nuevos tipos de identidad que se fundan en el sincretismo.

En concreto, el conocimiento adquirido y desarrollado por el Cantor 1 con respecto a la didáctica cubana sirvió de base para revitalizar la enseñanza del canto a lo poeta porque, al menos en su caso particular, la situación diádica fue sustituida por comunidades educativas mediante la implementación de talleres. Es decir, se instaló una educación centrada en el estudiantado, abrazando el construccionismo social. El Cantor 2 adaptó y reforzó ese modelo educativo porque, tras implementar un diseño estructurado y sistemático para el abordaje de contenidos, ha puesto su empeño en preservar el juego y la creatividad como actividades determinantes en la enseñanza del canto a lo poeta. El Cantor 3 replica este último modelo educativo, pero hace notar la importancia que han tenido las nuevas tecnologías para establecer vínculos y redes con el resto del mundo, dando cuenta de un grado de satisfacción por tener la oportunidad de conocer que se hace en otras latitudes en el ámbito del canto a lo poeta.

⁶⁰ Marianne Rippes Salas, *El oficio de los payadores* (2018).

⁶¹ Ryan Thomas Skinner, *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music* (2015).

⁶² Rolando Angel-Alvarado, Amalia Casas-Mas, Guadalupe López-Íñiguez y Lauren Johnson, "Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education". *Music Education Research* 25, n.º. 1 (2023): 74-87.

⁶³ Rolando Angel-Alvarado, Guadalupe López-Íñiguez, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González, *Musicae Scientiae* (2022): 1-16.

⁶⁴ Gerhard Steingress, *Transcultural Music Review* 8 (2004): 1-33.

En cualquier caso, la implementación de innovaciones educativas no implica que todo se renueva o transforma, al contrario, debe haber elementos de base que se preservan porque representan el alma de la actividad. En el canto a lo poeta hay reglas que deben aplicarse para la construcción de la poesía popular, así como también hay estructuras melódicas y armónicas –que se denominan entonaciones y toquidos, respectivamente– que conciernen a lo musical, entendiéndose todos estos elementos como saberes tradicionales. Por lo tanto, la calidad de un cantor se valora según la capacidad creativa que exhibe en función del cumplimiento de las normas epistémicas.

Conforme lo anterior, los saberes tradicionales basados en el contenido epistémico se preservan, manteniendo incluso su carácter dinámico porque hay apertura para tratar temáticas actuales, como la incorporación del nombre de los emoticones como pie forzado para la improvisación. Lo que se ha renovado es el proceso pedagógico de transformación del saber sabio tradicional en saber enseñable, es decir, las innovaciones educativas se orientan hacia la transposición didáctica⁶⁵.

Por consiguiente, es esperable que las didácticas sigan transformándose y que las innovaciones actuales sean vistas con el tiempo como didácticas viejas, pues las adecuaciones educativas se realizan en función del contexto de aprendizaje (Figura 1). De ahí que los cantores se refieran a diferencias sobre cómo enseñar a grupos infantiles y hacerlo en comunidades de adultos.

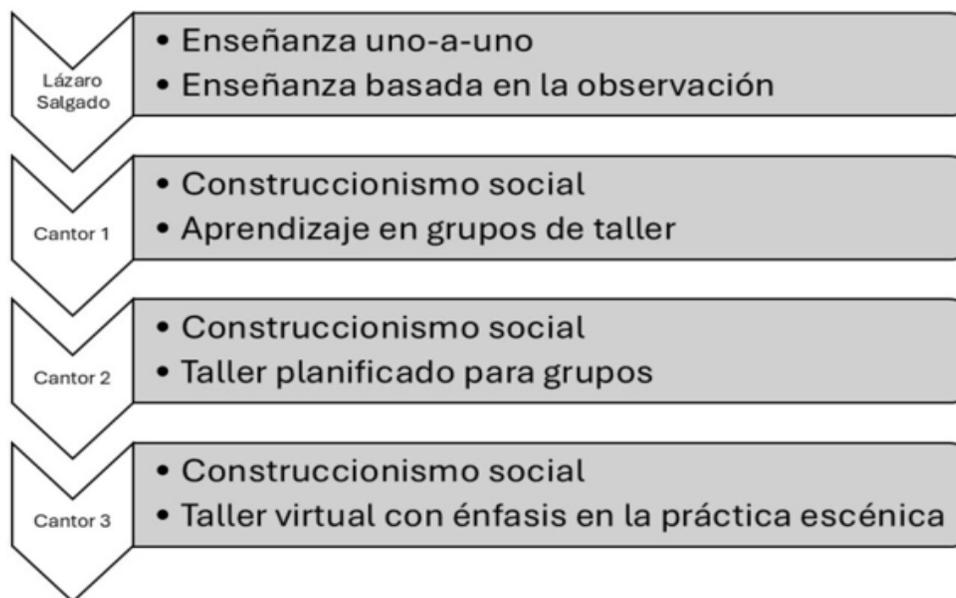


Figura 1. Genealogía de las innovaciones educativas.
Fuente. Elaboración propia.

⁶⁵ Rolando Angel-Alvarado, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi, “Didactic transposition in music education: Exploring didactical suitability in three Navarrese schools”. *International Journal of Music Education*, (en prensa).

Conclusiones

Tras explorar las innovaciones educativas que ha implementado una genealogía de cuatro generaciones de cantores, considerándose como maestro primigenio a la figura de Lázaro Salgado, se han podido constatar aspectos diferenciadores entre cada uno de los individuos implicados. En concreto, Lázaro Salgado enseñaba en contextos uno-a-uno, utilizando principalmente la observación y la imitación, ya que el aprendiz debía observar sus acciones y replicarlas. Luego, el Cantor 1, discípulo de Salgado, fue a perfeccionarse a Cuba en materias de enseñanza de la décima, implementando los aprendizajes adquiridos en el contexto chileno por medio de talleres, de modo que orientó la enseñanza tradicional hacia un sentido comunitario. Posteriormente, el Cantor 2, que fue formado en esos talleres, adaptó y reforzó la propuesta de taller mediante la implementación de un diseño curricular que garantiza estructura y sistematicidad en el proceso de enseñanza. Por último, el Cantor 3, que se formó en estos talleres reforzados, le ha correspondido aprender y enseñar en el contexto de pandemia, de modo que se ha abierto a las plataformas virtuales como medio para la interacción social. Así, ha logrado acceder a material internacional, consiguiendo alcanzar una visión más global del quehacer poético y musical.

En conclusión, la enseñanza del canto a lo poeta no puede comprenderse como una práctica estática, pues sus propios cultores la han ido renovando conforme los procesos de adaptación e innovación que demanda la construcción de identidades sociomusicales. La mixtura de la tradición local con lo aprendido en el extranjero da cuenta de la capacidad del canto a lo poeta para revitalizar las prácticas educativas e interpretativas. En este sentido, concordamos con la visión expresada por el Cantor 1 de que el canto a lo poeta se defiende solo, sin necesidad de actos de salvaguardia. Siempre son bienvenidas las aportaciones pedagógicas que permiten adentrarse en el ámbito del canto a lo poeta, aunque también es apropiado cuestionarse si es necesario alterar las formas de transmisión oral. En el caso de la genealogía estudiada, la oralidad prevaleció en todos los casos, de ahí que sea conveniente preservar los códigos de expresión.

Para finalizar, se proponen al menos tres implicaciones a partir de los hallazgos. Desde una perspectiva teórica, es necesario explorar otras genealogías con el afán de alcanzar puntos de similitud y diferenciación conforme lo reportado en este estudio. En este sentido, sería pertinente profundizar desde la perspectiva de género debido a los marcados sesgos machistas y patriarcales que tuvo el canto a lo poeta en épocas pasadas⁶⁶. Desde una perspectiva institucional, se invita tanto al Ministerio de Educación como al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio a propiciar la impartición de talleres abiertos a toda la comunidad con el ánimo de favorecer el aprendizaje de la poesía popular desde visiones orientadas hacia la democratización cultural, pudiendo dictarse las actividades tanto en modalidad presencial como virtual. Por último, desde la perspectiva pedagógica, se necesita que también las escuelas que imparten educación obligatoria abran espacios para que se aprenda el canto a lo poeta, ya que las prácticas pedagógicas se basan en el juego con el afán de favorecer el pensamiento creativo, abordándose los contenidos líricos y musicales desde la interdisciplinariedad.

⁶⁶ Rodolfo Lenz, *Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile Siglo XIX* por Rodolfo Lenz (2003).

Bibliografía

Angel-Alvarado, Rolando. "The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions", *Revista Educación* 44, n.º. 1 (2019): 598-611.

Angel-Alvarado, Rolando. "Capital y educación musical: Análisis desde la controversia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 98, n.º. 37.3 (2023): 53-70.

Angel-Alvarado, Rolando, Amalia Casas-Mas, Guadalupe López-Íñiguez y Lauren Johnson. "Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education". *Music Education Research* 25, n.º. 1 (2023): 74-87.

Angel-Alvarado, Rolando, Guadalupe López-Íñiguez, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González. "Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers' sociomusical identities in Chile". *Musicae Scientiae* 26, n.º. 4 (2022): 1-16.

Angel-Alvarado, Rolando, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González. "Hegemonías curriculares en la asignatura de música: dos casos de la provincia de Parinacota", en Ignacio Soto y Javier Silva, Eds., *Músicas, identidades y territorios: etnomusicología en el Chile del siglo XXI*, Osorno: Universidad de Los Lagos, 2023: 205-225.

Angel-Alvarado, Rolando, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi. "Didactic transposition in music education: Exploring didactical suitability in three Navarrese schools". *International Journal of Music Education*, (en prensa).

Angel-Alvarado, Rolando y René Silva-Ponce. "Sociomusical Identities through Composition and Staging: Co-constructed Narratives Centered on Resistance", en Leon de Bruin y Jane Southcott, Eds., *Guerrilla music: musicking as resistance, defiance, and subversion*, Lanham: Lexington Books, 2024: 97-114.

Asociación Nacional de Poetas Populares y Payadores de Chile. *Renacer del guitarrón chileno*. Rancagua: Independiente, 1996.

Astorga, Francisco. "El canto a lo poeta". *Revista Musical Chilena* 54, n.º.194 (2000): 56-64.

Baily, John. Music is in our blood: Gujarati Muslim musicians in the UK, en Lucy Green, Ed., *Learning, teaching, and musical identity: Voices across culture*, Bloomington: Indiana University Press, 2011: 109-127.

Bernal, Marcos, Jorge Castro-Tejerina y Florentino Blanco. "Hooked on the Blues: Technical and expressive continuities between life and music". *Culture & Psychology* 24, n.º. 1 (2017): 80-95.

Bourdieu, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

Carrero, Virginia, Rosa María Soriano y Antonio Trinidad. *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012.

Dannemann, Manuel. *El mester de juglaría en la cultura poética chilena: su práctica en la Provincia de Melipilla*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2010.

Green, Lucy. “Introduction: The Globalization and Localization of Learning, Teaching, and Musical Identity”, en Lucy Green, Ed., *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Culture*, Bloomington: Indiana University Press, 2011: 1-19.

Guerrero, Bernardo. “Identidad Sociomusical de los Jóvenes Aymaras: La Música Sound”. *Ultima Década* 15, n.º. 27 (2007): 11-25.

Harnish, David. “Defining Ethnicity, (Re)Constructing Culture: Processes of Musical Adaptation and Innovation among the Balinese of Lombok”. *Journal of Musicological Research* 24, n.º. 3-4 (2005): 265-286.

Heimonen, Marja y David Hebert. “Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective”, en David Hebert y Alexandra Kerzt-Welzel, Eds., *Patriotism and Nationalism in Music Education*, Oxon: Routledge, 2010: 157-174.

Huapaya, César. *Lázaro Salgado. Un poeta popular*. Santiago de Chile: Ediciones Taller Lican Rumi, 2017.

Kippen, James. “Wajid Revisited: A Reassessment of Robert Gottlieb’s ‘Tabla’ Study, and a New Transcription of the Solo of Wajid Hussain Khan of Lucknow”. *Asian Music* 33, n.º. 2 (2002): 111-166.

Lenz, Rodolfo. *Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile Siglo XIX por Rodolfo Lenz. Selección de 30 pliegos de la lira popular*. Santiago de Chile: Centro Cultural de España, 2003.

McPherson, Gary E., Jane W. Davidson y Robert Faulkner. *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. *Canto a lo poeta: Cuaderno pedagógico de patrimonio cultural inmaterial*. Santiago de Chile: MINCAP, 2019.

Moore, Terry. “Interculturality, Postethnicity and the Aboriginal Australian Policy Future”. *Ethnicities* 16, n.º. 5 (2016): 712-732.

Muñoz, Diego. *Poesía popular chilena: Selección de Diego Muñoz*. Santiago de Chile: Quimantu, 1972.

Olea Montero, Luis. *El paraíso de América. La interculturalidad y el canto a lo poeta*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014.

Pozo, Juan Ignacio, María Puy Pérez-Echeverría, José Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez. *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en el alumnado*. Madrid: Morata, 2020.

Ramírez, Edgar. “La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano”. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 4, n.º. 1 (2011): 81-91.

Rippes Salas, Marianne. *El oficio de los payadores: desarrollo de comunidad, identidad y profesión de los cultores chilenos de la zona central, 1954-2000*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca Nacional, 2018.

Rivera, Silvia. *Un mundo ch’ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

San Martín, Daniel. "Teoría fundamentada & Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16, n.º. 1 (2014): 104-122.

Shifres, Favio y Daniel Gonnet. "Problematizando la herencia colonial en la educación musical". *Epistemus* 3, n.º. 2 (2015): 51-67.

Skinner, Ryan Thomas. *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015.

Small, Christopher. *Musicking: The meaning of performing and listening*. Middletown: University Press of New England, 1998.

Steingress, Gerhard. "La hibridación transcultural como clave de la formación del nuevo flamenco (aspectos histórico-sociológicos, analíticos y comparativos)". *Transcultural Music Review* 8 (2004): 1-33.

Universidad de Chile. "Primer Congreso Nacional de Poetas y Cantores Populares de Chile". *Anales de la Universidad de Chile* CXIII, n.º. 93 (1954): 3-79.

Uribe Echevarría, Juan. *Tipos y cuadros de costumbres en la poesía popular del siglo XIX*. Santiago de Chile: Pineda Libros, 1973.

Van Klyton, Aaron. "All the Way From ... Authenticity and Distance in World Music Production". *Cultural Studies* 30, n.º. 1 (2014): 106-128.

Vera, Alejandro. "La música entre escritura y oralidad: la guitarra barroca, el guitarrón chileno y el canto a lo divino". *Revista Musical Chilena* 70, n.º. 225 (2016): 9-49.

Weidman, Amanda. "The Ethnographer as Apprentice: Embodying Sociomusical Knowledge in South India". *Anthropology and Humanism* 37 n.º. 2 (2012), 214-235.