

Educación musical informal y currículo oficial. Una mirada a los plenazos callejeros desde la Educación Musical Performativa

José A. Rodríguez-Quiles¹

Esta investigación forma parte del proyecto “Art et Apprentissage”, financiado por la Unión Europea (Ref.: 16PE0010).

X.1. INTRODUCCIÓN

Las noticias que desde Puerto Rico últimamente llegan al viejo continente no dejan de ser preocupantes. Tras el devastador paso del huracán *María* por la isla provocando más de tres mil muertos en 2017, el mundo entero tuvo noticia de los casos de corrupción que culminarían con la caída de su Gobernador a finales de julio de 2019. En efecto, la indignación de los puertorriqueños² hizo que durante doce días se echaran a las calles de San Juan, manifestándose en contra de los insultos homófobos y sexistas vertidos hacia rivales políticos de parte de Ricardo Roselló y de ciertos asesores suyos, exigiendo la dimisión de éste, cosa que se haría efectiva el día 2 de agosto de ese mismo año³.

Este y otro tipo de noticias sobre los acontecimientos sociales, políticos o económicos de Puerto Rico contrastan con la intensa vida musical de los isleños en contextos tanto formales como informales. De entre estos últimos, pondremos aquí el foco de atención en el fenómeno plenero de este país y reflexionaremos sobre las posibilidades educativas que ofrece en contextos escolares formales gracias a su formato genuinamente performativo.

En palabras del director ejecutivo del *Instituto de Cultura Puertorriqueña*, “[c]on el plenazo preservamos y fomentamos el legado de uno de los géneros más importantes del país que dignamente nos ha representado como pueblo a nivel internacional.” (Ruiz, 2019)⁴. En efecto, las metodologías innovadoras en educación musical abogan por una enseñanza inclusiva y participativa, en donde el alumno cumple un importante papel en el proceso de aprendizaje, desde el

¹Profesor e investigador en la Universidad de Granada (España) y en la Universidad de Potsdam (Alemania). Especialista en Educación Musical Performativa, cuenta con numerosas publicaciones internacionales sobre el tema.

² Por agilidad en la lectura, sólo se hará uso aquí del género gramatical masculino para referirse a cualquier género, binario o no.

³En el siguiente artículo de la BBC puede leerse parte del contenido homófobo y sexista que precipitaría la caída del Ricardo Roselló: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-48997715>

⁴<https://tinyurl.com/y5faflad>

momento en que adquiere conocimiento gracias a toda una serie experiencias musicales vividas en primera persona en un ambiente de aprendizaje flexible y motivante (Green, 2013) y en donde el cuerpo y el espacio, en su concepción performativa, son el centro desde donde se despliega una actividad socio-educativa que, comenzando por lo lúdico, pasa por lo estético para alcanzar lo ético (Rodríguez-Quiles, 2018a,b). Es así como han surgido en los últimos años expresiones del tipo *popular musiceducation* (Mantie, 2013), *informal learning* (Green, 2013) o *performativemusiceducation* (Rodríguez-Quiles, 2017).

X.2. OBJETIVO Y MÉTODO

El principal objetivo de este trabajo consiste en indagar las posibilidades educativas que para el currículo de música pueden ofrecer los modos de concebir la praxis musical en contextos informales, tomando como fuente de inspiración la plena puertorriqueña (en adelante, simplemente 'plena') y, en particular, los plenazos callejeros como manifestaciones artísticas que, con gran éxito, se han ido estableciendo progresivamente en este país caribeño desde el año 2005.

Desde un interés socio-educativo, este trabajo aborda la plena en su relación con la performatividad de las subculturas musicales populares (Garcés, 2009, 2011; Reguillo, 2000, 2004) en el marco de la estética de lo performativo (Fischer-Lichte, 2004, 2013; Madrid, 2009) y desde los presupuestos de la Educación Musical Performativa (EMP) (Rodríguez-Quiles, 2013, 2014, 2017, 2018a,b) como generadora de un espacio en el que a través de experiencias musicales en contextos reales o simulados, los participantes llegan por ellos mismos al conocimiento, apostando por la co-creación en el marco de un aprendizaje colaborativo y utilizando el cuerpo como instrumento interpretativo y creador de experiencias estético-musicales de carácter educativo. Al tratarse de un proceso grupal en el que interactúan diversos colectivos (docentes, discentes, público...) se exige un alto grado de compromiso social y ético, con lo que los procesos puestos en marcha van más allá de la mera "actividad para el ocio y el tiempo libre", con la que los currículos oficiales tantas veces asocian -en sentido peyorativo- a aquellas materias que, por su propia idiosincrasia, no siguen los modelos que imponen las ciencias físico-naturales.

Como nos recuerda Madrid (2009), “[l]os estudios de performance no buscan describir acciones para ser reproducidas con fidelidad después; en lugar de eso tratan de entender qué es lo que dichas acciones hacen en el campo cultural en las que se dan y qué le permite hacer a la gente en su vida cotidiana.” (Madrid, 2009, p. 2). Para poder indagar mejor en esta línea, el método llevado a cabo en nuestro estudio ha sido de corte cualitativo a través del visionado y análisis de numerosas muestras videográficas sobre plena y plenazos callejeros disponibles en la red, así como de sendas entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) a dos representantes significativos de este fenómeno socio-musical en Puerto Rico, como son Héctor 'Tito' Matos y Ricardo Pons⁵.

⁵Agradecemos a estos músicos su colaboración desinteresada en el presente trabajo, así como la labor de F. Reyes en la grabación y transcripción de las entrevistas.

X.3. LA PLENA PUERTORRIQUEÑA

El reconocido plenero Tito Matos, en declaraciones realizadas para este trabajo, se expresa del siguiente modo:

Cuando te crías en un barrio de música popular, de bomba, de plena, de salsa..., no hay que acudir a sitios específicos. La música está ahí, en cada esquina y sólo hacía falta que los maestros llegaran de sus trabajos para formar la plena en cualquier solar. El asunto no era ni ha sido nunca muy formal. Se reunían varios pleneros con sus panderos y güiro en mano y la cosa surgía inmediatamente. Y, por supuesto, la gente acudía por lo gregario del género. (Entrevista a Tito Matos)

En efecto, desde el siglo XIX, la plena puertorriqueña ha inspirado con su jocoso ritmo a los habitantes de la isla de Puerto Rico. En el marco de una reunión informal, este estilo musical afro-caribeño brinda a sus participantes la oportunidad de olvidar problemas y sufrimientos cotidianos y disfrutar al ritmo musical de un género desarrollado en la pequeña de las Antillas Menores del Caribe. Además de servir como una manera evidente de pasarlo bien relacionándose con otras personas mientras se hace música, la plena ha sido popularmente consagrada como el *periódico cantado* (Figueroa, 1994), empleándose para narrar historias de carácter cotidiano, -ora de un barrio puertorriqueño, ora de toda la isla-, informar sobre la situación político-social del momento o sobre cualquier otro evento de interés común. Esta definición de la plena como periódico del pueblo no es algo del pasado. En la noticia del diario digital *El Vocero de Puerto Rico* del día 21 de marzo de 2018, el periodista J. Rodríguez informaba sobre la 45ª edición del *Festival de Bomba y Plena*, que se celebraría tres días después, en los siguientes términos:

El sábado 24 se celebrarán conferencias y talleres en torno a la bomba y la plena y la historia tras la abolición de la esclavitud. A partir de las 10:00 a.m., el folklorista loiceño Marcos Peñalosa Pica ofrecerá dos talleres de estos ritmos y la enseñanza de las modalidades del baile de la bomba, como lo son el leró, el yubá, el anué, el galindá, el cunyá, el sicá, el anaíso y el bambulaé, conjuntamente con el “periódico del pueblo”, la plena. (Rodríguez, 2018)⁶

Resulta de interés social y político, así como educativo también, que la edición del festival de ese año, amén de estar dedicada a la figura del compositor Rafael Hernández (1891-1965), sirviera para conmemorar la abolición de la esclavitud en la isla (acaecida el día 22 de marzo de 1873).

Así pues, la plena constituye un reflejo del sentir social de los puertorriqueños, exponentes y participantes de este estilo musical que, como decimos, no sólo representa un medio de diversión, sino que también sirve de plataforma para expresar emociones o denunciar sucesos, todo ello a cargo de los pleneros; esto es, de las personas responsables en última instancia de dirigir y

⁶<https://tinyurl.com/y5a4dxcd>

difundir la plena. Catalino 'Tite' Curet lo describe del siguiente modo:

Yo soy un cronista. Las canciones más parecen noticias y siempre van como contando algo. [...] La plena es un vehículo de narrativa de acontecimientos. Servía como vehículo hasta del noticioso. La plena era el periódico de aquellos tiempos. Qué más da que yo, periodista, sea también plenero. (Curet, 2012, Min. 0:14)

Además de los textos en sí mismos, la representación musical (performance) en la calle no sólo posibilita una transmisión audible, sino también visible, de emociones, normas y valores; representación visual asociada en primera instancia a aspectos corporales que reflejan identidades personales y colectivas con efectos tanto en los músicos/cantantes como en los oyentes/espectadores. Desde el punto de vista estrictamente sonoro, la multiplicidad de voces cantando emite señales perceptibles que parten de lo más profundo de la persona al estar íntimamente ligadas al uso de la respiración, creando pues un ambiente aún más cercano, si cabe, a la existencia humana.

La plena, de origen africano, surge en Puerto Rico en el siglo XIX. Se caracteriza por sus frases binarias junto a un abundante uso de la síncopa. Según P. Manuel (1994), la plena fue evolucionando a lo largo del siglo XX a través de un proceso que la llevaría de las calles de esta isla a las grandes salas frecuentadas por la burguesía puertorriqueña. Durante las dos primeras décadas del pasado siglo la plena fue consolidando su estructura al tiempo que ganaba en popularidad. De 1925 a 1950, directores de orquesta como César Concepción difundieron el estilo en los grandes salones de la clase acomodada, mientras que entre las décadas de 1950 y 1960 la plena volvería a su origen obrero de la mano de músicos como Mon Rivera, Rafael Cortijo o Ismael Rivera, quienes se dirigen prioritariamente a una audiencia de clase trabajadora.

El acompañamiento instrumental básico de la plena consiste en tres panderos denominados punteador, seguidor y requinto (o simplemente quinto). El primero tiene la función de mantener la base rítmica, acentuando los tiempos fuertes de un compás binario; el seguidor realiza el contratiempo rítmico, mientras que el quinto improvisa libremente sobre los otros dos. Es justo la superposición de los tres panderos la que produce el típico ritmo de plena. Es costumbre que el güiro o güícharo acompañe a los tres panderos, constituyendo este instrumento de pequeña percusión la aportación taína a la plena⁷ (Oxford Music Online, 2013).

⁷En Internet pueden encontrarse numerosas muestras videográficas explicando estos instrumentos. También resulta fácil encontrar tutoriales para aprender a tocarlos. Así, por ejemplo, en el siguiente enlace puede verse una muestra sonora del güiro puertorriqueño: <https://www.youtube.com/watch?v=uKg-sIuzvcw> En este otro enlace, Tito Matos muestra cómo tocar el seguidor y el güiro sobre un ritmo básico de plena: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6Rk46KJRr0>



Imagen 1. *Diferentes tipos de panderos en un plenario callejero*⁸

A menudo, los pleneros cantan sobre la desigualdad social, el imperialismo estadounidense o sobre la corrupción política (Guerrero, 2013). También podemos encontrar este uso socio-político de la plena en situaciones que afectan a determinados colectivos, como el organizado en 2011 por los estudiantes en contra de los atropellos a la Universidad Pública en Puerto Rico⁹, otro contra un ataque homóforo al popular cantante puertorriqueño Manny Manuel en 2012¹⁰, u otro contra la violencia de género en 2018¹¹, por mencionar sólo tres ejemplos significativos. Y es que, como nos recuerda Garcés (2009),

[L]a narrativa es uno de los esquemas cognoscitivos más importantes con los que cuentan los seres humanos, dado que permite la comprensión del mundo que nos rodea de manera tal que las acciones humanas se entrelazan de acuerdo a su efecto en la consecución de metas y deseos. (p.130)

Si a esto le sumamos la fuerza performativa del discurso musical en vivo, no son de extrañar las sinergias que se llegan a desencadenar en este tipo de eventos y, por ende, las posibilidades educativo-musicales que ofrecen, en particular cuando es ésa la intención expresa de los pleneros: "[U]na cosa bien bonita que se da en la plena es que a los niños se les da participación" (Entrevista a R. Pons).

Como quedó dicho arriba, el plenero es el responsable máximo del discurso musical de la plena, encargado de entonar un estribillo que será repetido recurrentemente por el resto de los

⁸<https://tinyurl.com/y5brp3vj>

⁹<https://tinyurl.com/y37uu8qh>

¹⁰<https://tinyurl.com/y6fka5bm>

¹¹<https://tinyurl.com/y38v9ogu>

presentes, estableciéndose así una relación de llamada/respuesta, en la cual la mayoría de los participantes canta el estribillo aprendido sobre la marcha por imitación mientras que el plenero responde al instante con improvisados textos¹².

Desde 2005, a iniciativa de Tito Matos y Richard Martínez, los participantes en los plenazos callejeros se vienen reuniendo una vez al mes en distintas localidades de Puerto Rico para realizar performances al aire libre:

Poco a poco le fuimos dando forma [a la idea del plenazo] y decidimos que tenía que ser por el día, como de mediodía abajo. Íbamos a llegar a ese barrio o a esa comunidad de pleneros que nos invitaban [e] íbamos a estar tocando un rato con ellos y ellos iban a participar también con nosotros. Era todo de manera gratuita. Tratando de romper los esquemas de tarima y de prioridades que a veces hay por las [rencillas] entre los maestros pleneros y los que están empezando. Esto tenía que ser mucho más democrático. (Tito Matos, *Plenazos Callejeros*, 2012, Min. 17:04)

Estos encuentros informales en donde se interpretan plenas (y a veces bombas) de las distintas tradiciones de la isla han recorrido desde entonces casi todo el país, llegando incluso a Nueva York. Desde un punto de vista pedagógico, es interesante hacer notar cómo músicos profesionales de grupos establecidos -como es el caso de Tito Matos (*Viento de Agua*), Richard Martínez (*Plenéalo*) o Emanuel Santana (*Plena Libre*)- comparten altruistamente su maestría con personas de todas las edades aficionadas al género.

X.4. LA PLENA COMO ACTIVIDAD PERFORMATIVA

En su trabajo sobre subculturas juveniles, la socióloga R. Reguillo (2004) advierte de que “[I]a performatividad es una clave de lectura fundamental, pero ello no significa, no puede significar, eludir el drama en que estos ‘nómadas’ construyen cotidianamente, cuesta arriba, sus opciones” (p. 53). Esta observación de la profesora de la Universidad de Guadalajara (México) es transferible a la filosofía con la que en origen surgió la plena. En efecto, a lo largo de la historia de Puerto Rico, los pleneros han formado parte de la clase obrera de la isla, dando fe y condenando los avatares sociales y políticos a los que se ha visto sometido el país, estando muchos textos de sus canciones inspirados en la vida cotidiana de esta misma clase trabajadora:

La plena es un género musical de la clase pobre. Es la punta de lanza de los obreros en sus luchas y esa inclusión me llamó la atención. Además, comencé a despuntar como requintero y eso me motivó a continuar, a desarrollarme y educarme en el lenguaje de la plena. (Entrevista a Tito Matos)

Por suerte, la manifestación de la plena, *sensu stricto*, no precisa de ningún accesorio tec-

¹²A pesar de tratarse de una grabación no profesional, en el siguiente vídeo de la agrupación *Plena Adentro* quedan bien reflejadas estas características que comentamos: <https://youtu.be/XRGXDLdsv-Y>

nológico ni multimedia. Sólo se requieren tres panderos, un güiro y ganas de hacer música. El uso performativo y contextualizado de estos materiales junto a las categorías de la EMP que veremos más adelante se encargan del resto¹³. Debido a su carácter callejero, este ritmo antillano puede experimentarse en diferentes lugares físicos sin la obligación de *estar-on-line*. Aparte de su uso en reivindicaciones socio-políticas, lo más común es organizar plenazos callejeros en donde una multitud de personas se reúnen en un punto determinado de la isla con una intención lúdica y de encuentro social, siendo precisamente estos plenazos callejeros los que constituyen hoy en día terreno abonado para la educación informal de miles de boricuas de cualquier extracción social.



Imagen 2. *Plenazo-manifestación en San Juan en contra de una agresión homófoba*¹⁴

Ricardo Pons nos lo explica del siguiente modo:

La plena es un sitio en donde también se junta [la gente] hoy en día, porque antes era una cuestión más aislada, de barrio y todo eso... [En] donde se junta mucha gente de diferentes clases sociales. [...] Algo que ayudó muchísimo [a] que se expandiera eso aquí es un proyecto que desarrolló mi compay Tito Matos con Richard Martínez y que eran los plenazos callejeros, que fueron escuela para muchos jóvenes. Una cosa bien bonita que se da en la plena es que a los niños se les da participación.... Ese proyecto de los plenazos callejeros ayudó a aumentar de una manera vertiginosa [el número de] gente que toca plena porque se juntaban ahí los bravos [los realmente buenos] con los que tocan más o menos. (Entrevista a Ricardo Pons)

Este sentido de responsabilidad educativa a través de la música lo expresa Tito Matos con la misma convicción:

¹³ Por motivos de espacio, nos centraremos aquí en aquellas categorías de la EMP más relevantes para el presente trabajo. Otros aspectos de la EMP pueden consultarse, por ejemplo, en Rodríguez-Quiles (2017, 2018).

¹⁴ <https://tinyurl.com/yysw4l9q>

La plena es mi vida. No imagino respirar sin ella. Todos los días de mi vida está conmigo, desde que tengo ocho años, y siempre la llevaré conmigo. Más aún, ahora que soy adulto y que tengo mi propia agrupación de plena y bomba, tengo una responsabilidad mayor de educar, de llevarla a todas partes con el mayor respeto y orgullo. (Entrevista a Tito Matos)

Llegados a este punto, conviene subrayar cómo estos plenas callejeros cumplen las características que se han venido definiendo para las *communities of practice* (Franke, 2004). A saber, (a) *jointenterprise* o empresa que surge de forma colectiva, (b) *mutual engagement* o interacción mutua como proceso conjunto, como integración en un contexto determinado, como responsabilidad recíproca de los participantes y (c) *sharedrepertoire*, esto es, rutinas y artefactos compartidos que se van afianzando a lo largo del tiempo. Tito Matos lo expresa del siguiente modo:

[...L]a plena y los plenas callejeros [son] movimientos de empoderamiento y autogestión plena que inicié al regresar a Puerto Rico en 2004 luego de vivir diez años en Nueva York. Las cosas que hago trato de almacenarlas y guardarlas para los talleres que oferto. (Entrevista a Tito Matos)

No debemos olvidar, por una parte, que esta apuesta por el empoderamiento es uno de los pilares básicos sobre los que se asienta igualmente la EMP (Rodríguez-Quiles, 2018) y, por otra, la estrecha relación que guardan los plenas con las comunidades de aprendizaje a las que se les viene prestando gran atención en la educación contemporánea (cf. Elboj et. al., 2002; Elboj y Oliver, 2003; Díez y Flecha, 2010; Rodríguez-Quiles y Soria, 2019).

La plena es un género bien democrático [ya que a excepción] del requinto, las otras panderetas son relativamente sencillas de tocar. [...] La plena tiene esa sensación democrática de que cualquier persona puede integrarse, a su nivel. (Entrevista a Ricardo Pons)

Recordemos que las comunidades de aprendizaje se fijan como meta la transformación social y educativa a través de las interacciones y la participación de la comunidad, implicando “a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.” (School As LearningCommunities, 2014). Es decir, en un afán por superar los límites tradicionalmente impuestos entre educación formal e informal, estas comunidades parten de una premisa democrática gracias a la cual todo el mundo, en la medida de sus posibilidades, es apto para colaborar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual es muy cercano tanto a la filosofía de la plena como a los planteamientos de la EMP (Rodríguez-Quiles, 2019).



Imagen 3. Trabajo grupal con instrumentos musicales en una Comunidad de Aprendizaje con alumnos del Colegio Público “Miguel de Cervantes” (Málaga, 2017)¹⁵

Los agentes locales (alumnos, familiares, docentes, monitores, voluntarios...) son los principales actores de transformación del territorio, partiendo de lo individual para llegar a un consenso democrático en igualdad de condiciones. Con ello, las comunidades de aprendizaje pretenden alcanzar una educación utópica en la que ningún niño se sienta marginado o etiquetado, independientemente de su procedencia, etnia, nivel económico, creencia religiosa u orientación sexual y en la que se garantice el éxito escolar. Y es que, como nos recuerdan Soler y Flecha (2010), “[e]l diálogo igualitario no suprime de golpe la exclusión social, pero es el sendero que ha demostrado lograr dar más pasos hacia ese objetivo.” (p. 365). En el caso de la clase de música, Rodríguez-Quiles y Soria (2019), inspirándose en los aprendizajes musicales no formales, proponen la tertulia musical dialógica como alternativa a la tertulia dialógica convencional típica de las comunidades de aprendizaje. En definitiva, *hacer* música antes que *hablar* sobre música, distanciándose con ello de las prácticas pedagógicas que toman como referencia los supuestos de la musicología histórica vertebrada por la Historia de la Música culta occidental.

X.5. PLENAZOS CALLEJEROS Y EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA

Si comparamos las características que han ido aparecido a lo largo de las páginas precedentes en relación a la plena puertorriqueña, y en particular a los plenazos callejeros, con aquellas definidas por la EMP, podemos comprobar la estrecha relación existente entre ambas. Estas características pueden sintetizarse como sigue:

¹⁵ Foto: C. Soria.

- *Intersubjetividad.* Tanto en la plena como en EMP, los participantes no tienen que vérselas obligatoriamente con un 'texto' (léase, partitura) inamovible ni están sometidos a las directrices de un 'museo imaginario' (repertorio) de obras musicales que haya que considerar obligatoriamente, desde el momento en que lo que cuenta es el acontecimiento propiamente dicho y la atención que se dedica para que este acontecimiento sea lo más fructífero posible, tanto para intérpretes como para oyentes. A tal fin, en ambos casos se propicia deliberadamente la circulación de energías en espacios performativos (espacios cerrados como el aula, pero también abiertos como la calle, la plaza, el barrio...), siendo a través del propio hacer musical cómo los *performers* (incluyendo aquí al alumnado) van otorgando significado a sus prácticas a lo largo del tiempo.
- *Interdependencia.* El profesor de música (respectivamente, el plenero) se muestra en igualdad de trato con el resto de participantes, como un miembro más de la comunidad artístico-educativa. El diálogo y la crítica resultan esenciales como parte de la construcción colectiva del acontecimiento que, como consecuencia, cristalizará en una serie de experiencias de aprendizaje que trascienden lo estético para devenir ético.
- *Perspectiva del participante.* Tanto en un caso como en otro, estamos ante *performers* (instrumentistas, alumnos) que perciben, crean, interpretan, expresan opiniones fundamentadas..., coparticipando en el proceso de enseñanza/aprendizaje junto con la persona que monitoriza el evento (plenero, profesor). Al igual que en las comunidades de aprendizaje, este monitor actúa idealmente como motor de cambio de la comunidad, sirviendo a la vez de ejemplo para el grupo.
- *Relación ética entre sujetos.* Desde el momento en que se trabaja con personas, las intervenciones en EMP van acompañadas de un compromiso ético, debiendo el monitor actuar como garante del mismo. Como escribe Ortega (2018),

[E]ducador ya no se identifica con instruir o enseñar. Implica, además, apropiarse de los valores éticos que hacen del ser humano un sujeto moral, es decir, responsable; una educación que capacite al educando para leer e interpretar los acontecimientos de su tiempo; que frente a los retos de la sociedad actual (inmigración, pobreza y marginación, degradación ambiental, corrupción y narcotráfico...) pueda decir "su" palabra y actuar desde la responsabilidad. (p. 31)

Recordemos que este 'leer e interpretar los acontecimientos de su tiempo' lo encontramos igualmente en la base del fenómeno plenero, tal y como vimos arriba.



Imagen 4. Clase de EMP en la Universidad de Granada (Curso 2018-2019)¹⁶

- *Interés por la calidad.* Los acontecimientos performativos en el sentido que defendemos aquí se preocupan por reconstruir competencias humanas. De este modo, y desde un punto de vista educativo, no importa tanto la cantidad de lo que se sabe como la calidad de lo que se aprende y cómo se es capaz de aplicarlo en la vida. El programa de estudio pasa a ser, en consecuencia, algo flexible y orientativo que se materializará de una forma u otra dependiendo del contexto y de los significados que los participantes le otorguen a lo largo de su implementación.
- *Valorativa.* Tanto en el aprendizaje de la plena como en EMP se evita la valoración por escalas numéricas, ya que lo que cuenta es lo que nos hacemos unos a otros, no de forma verdadera o falsa, sino afortunada o desafortunada (en consonancia con los actos de habla de Austin, 1962/2010). Como dijimos arriba, los aspectos éticos pasan pues a ocupar un primer plano, tomando consciencia de que la ética no es algo para plasmar sobre un papel, sino que directamente se refleja en el uso que se hace de la práctica musical en vivo.

Desde un punto de vista educativo, estos rasgos de la EMP en relación a la plena nos advierten pues de la importancia de no ignorar las interesantes aportaciones que los procesos musicales informales pueden ofrecer en contextos de aprendizaje más formal o, si queremos, en contextos educativos institucionalizados¹⁷. Se hace necesario pues abandonar los corsés de la Academia y colocar la *experiencia musical como acontecimiento* en el centro de los programas de estudio. Un giro performativo en educación (no sólo musical) permitiría facilitar a nuestro alumnado el empoderamiento adecuado que necesita para desenvolverse éticamente en las so-

¹⁶Foto: Autor.

¹⁷ Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, Conservatorios y Escuelas de Música, etc.

ciudades de nuestros días¹⁸.

X.6. DISCUSIÓN

Si bien durante mucho tiempo la plena se ha entendido como movimiento musical asociado a las clases bajas de la sociedad puertorriqueña, no es menos cierto que hoy en día esta situación ha cambiado radicalmente, en particular gracias al fenómeno socio-educativo conocido como plenazos callejeros, los cuales han abierto la posibilidad de participar en ellos a cualquier persona interesada por esta música. Por otro lado, si la performance representa y es constitutiva de identidad (Fischer-Lichte, 2013), conviene caer en la cuenta de que el mensaje transmitido no se relega a la esfera de lo privado, sino que -en el caso de la plena pero también de la EMP- sale a la calle con todo su potencial performativo. Así pues, pensada como territorio, la plena constituye una perfecta plataforma en la que poder expresar ideas, emociones y afectos relacionados tanto con temas serios (sociedad, política, historia, etc.) como con otros no menos importantes que tienen que ver con la vida diaria de los isleños. Con sus letras ingeniosas, su música pegadiza y sus gestos y movimientos improvisados, más que un entretenimiento sin más, la plena fomenta la confianza en uno mismo y entre los miembros del grupo. El sentido de empoderamiento emerge así a través de actos performativos gracias al hacer musical grupal, el cual se torna a su vez canal de retroalimentación para la configuración de nuevos significados.

Las sinergias que se desencadenan durante los plenazos callejeros generan performativamente en el oyente la necesidad de ver pero también de actuar (el estribillo no sólo representa una invitación a cantar; supone, además, una invitación a moverse, a representar, a dramatizar la canción), de suerte que incluso el mero hecho de escuchar se convierte en sí mismo en una performance, con las implicaciones pedagógicas que de ello se deriva, desde el punto de vista de la Educación Musical, en general, y en particular desde la óptica de una EMP.

Si bien el rol del plenero no puede en ningún caso obviarse como elemento fundamental durante el desarrollo de la plena, no es menos relevante (y esto es lo decisivo desde el punto de vista educativo-musical) la importancia del resto de implicados en el proceso y, más allá, la importancia de las sucesivas (re)interpretaciones individuales como actuaciones privadas que puedan llevarse a cabo, desde el momento en que la energía colectivamente puesta en juego se inscribe performativamente en los cuerpos de cada participante.

Todas estas características hacen de la plena un movimiento musical muy próximo al giro performativo propuesto para la educación musical contemporánea, así como a los principios de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos formales y de ahí su importancia como fuente de inspiración para un currículo escolar moderno. Más allá del método concreto de enseñanza/aprendizaje de los elementos específicos del lenguaje musical (melodía, ritmo, armonía, educación auditiva, improvisación...) que se adopte, resulta pues recomendable la incorporación al currículo formal de estos otros modos de concebir los procesos musicales que se dan de forma natural en ciertos ámbitos de la educación informal y de los que la plena, como hemos mostrado aquí, representa un ejemplo paradigmático.

¹⁸Cf. Klie (2004), Rodríguez-Quiles (2017).

Bibliografía

- Austin, J. L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. de 1962).
- Cartagena, J. (2004). When bomba becomes the national music of the Puerto Rico nation. *Centro Journal*, 26(1), 14-35.
- Curet, T. (2012). *Plenazo Callejero 'El Prestamista'*. <https://tinyurl.com/y3o9dswc>
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.67(24), 19-30.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.17(3), 91-103.
- Figuerola, F. (1994). *Encyclopedia of Latin American Music in New York*. St. Petersburg, Florida: Pillar Publications.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/aM: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Franke, M. (2004). Netzwerke. Formen. Wissen. Von den Formen zu den Inhalten, en Feltz, N. & Koppke, J. (eds.). *netzwerke. formen. wissen. Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen- und Geschlechterforschung*(pp. 13-33). Münster: Lit.
- Garcés, A. (2009). Etnografías vitales: Música e identidades juveniles. Hip Hop en Medellín. *Revista Folios*, 2122, 125-140.
- Garcés, A. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura Hip Hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*,30, 108-128.
- Green, L. P. (2013). *How Popular Musicians Learn*. Abingdon: Ashgate.
- Guerrero, P. (2013). A storytoldthrough plena: Claimingidentity and cultural autonomy in thestreetfestivals of San Juan, Puerto Rico. *Island StudiesJournal*, 8(1), 165-178.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Klie, Th. (2004). Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. *LoccumerPelikan* 4(3), 171-177.
- Madrid, A. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?, en *TRANS. Revista Transcultural de Música*,3,<https://tinyurl.com/y3ryu5h6>
- Manuel, P. (1994). Puerto Ricanmusic and cultural identity: Appropriation of Cuba sourcesfrom

- Danza to Salsa. *Ethnomusicology*, 38(2), 249-280.
- Mantie, R. (2013). A comparison of “popular music pedagogy” discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334-352. Doi: 10.1177/0022429413497235
- Ortega, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa, *Boletín Redipe*, 7(8), 30-45.
- Oxford Music Online (2014). *Puerto Rico*. <https://tinyurl.com/y5xh24uv>
- Reguillo, R. (2000). El lugar desde los márgenes. Música e identidades juveniles. *Nómadas*, 13, 40-53.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45-70.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014). Chatting softly in the classroom: Performative aspects of digital culture in schools, en Durán, J. F. *Learning in the new higher education area*. (pp. 233-242). Florida, USA: JAPSS Press.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn, en Rodríguez-Quiles, J.A. (Hrg.) *Internationale Perspektiven zur Musik(Lehrer)ausbildung in Europa* (pp. 19-37). Potsdam: UPV.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista musical chilena*, LXXII (229), 139-150.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad, en López, V., Sánchez, P. y Botella, A. *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 379-393). Madrid: Gedisa.
- Rodríguez-Quiles, J. A. & Soria, C. (2019). Musique et Communauté d'Apprentissage, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 93-114). Potsdam: UPV.
- School As Learning Communities (2014). <http://utopiadream.info/ca>
- Soler, M. & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 2010 (43) Número Especial Monográfico, 2, 363-375. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a07.pdf>
- Viento de Agua (2012). *Plenazos callejeros* (Documental). <https://tinyurl.com/y6olqtkr>